P. E. Leupold v. Löwenthal
BUCHHANDLUNG
IGLAU.

115.

MUSEJNÍ KNIHOVNA
v JIHLAVĚ

462

Paed. th. 6756 i

207

Pädagogisches Real=Lexicon oder Repertorium für Erziehungs= und Unterrichtskunde und ihre Literatur.

Ein tägliches Hülfsbuch für Eltern und Erzieher.

Herausgegeben von D. Reuter.

COMM: UNT. REALSCHULE

Nürnberg,
bei Friedrich Campe.
1811.

07/91/499

Dem

verehrungswürdigen

Herrn

Direktor Salzmann

in

Schnepfenthal

gewidmet.

B S B
MÜNCHEN

Zwanzig Jahre sind schon verflossen, seitdem ich Ihr glückliches Schnepfenthal verlassen habe; aber die freudige und dankbare Erinnerung an Ihre uneigennützige Güte, an die frohen Stunden und Tage, die ich an dem reitzenden Orte unter den besten Menschen verlebte, und die reichen Belehrungen, die ich von da mit hinwegnahm, ist mir ungeschwächt geblieben, und wird mich sicher in das Grab begleiten. Diese öffentliche Aeusserung meiner Dankbarkeit und Verehrung, wozu mich Pflicht und Gefühl auffordern, steht vielleicht nicht ganz unschicklich vor einem Werke, dessen Inhalt die große Angelegenheit zum Gegenstande hat, der Sie den

größten Theil Ihres thätigen und edlen Lebens mit eben so viel Ruhm als Segen gewidmet haben. Gott lasse Sie noch lange die Früchte Ihrer menschenfreundlichen Wirksamkeit genießen! Dieß wünscht mit dem aufrichtigsten Herzen

Ihr

Ansbach,
den 25sten Januar 1811.

dankbarer Verehrer
D. Reuter.

Vorrede.

Ich lege hier dem Publikum ein Werk vor, dessen Nutzbarkeit nicht verkannt werden wird. Es ist eine Sammlung pädagogischer Begriffe, Grundsätze, Regeln, Ideen und Meinungen verschiedener Schriftsteller aus allen Zeiten, unter Rubriken alphabetisch gestellt, um über irgend einen pädagogischen Gegenstand die übereinstimmenden oder widerstreitenden Gedanken, welche sich in wissenschaftlichen Werken, in Ab-

handlungen, Dissertationen, Recensionen u. s. w. vorfinden, aufsuchen und kennen lernen zu können. Durch seine Einrichtung wird es sowohl dem Erziehungsschriftsteller bei seinen literarischen Arbeiten, als auch jedem andern Freunde der Erziehungs- und Unterrichtswissenschaft, dem es die Stelle einer kleinen Bibliothek vertritt, von mannichfaltigem Nutzen und entschiedenem Werthe seyn.

Auf-

Aufmerksamkeit.

Der ist der geschickteste und glücklichste Lehrer, welcher die Aufmerksamkeit der Kinder erwecken und nützlich unterhalten kann. Ohne Aufmerksamkeit werden alle Ermahnungen und Unterweisungen größtentheils unnütz. Eltern und Lehrer können also nie sorgfältig genug seyn, diese erhebliche Kunst zu lernen: die Gedanken der Lehrlinge aus der Zerstreuung zu sammeln, und sie auf dasjenige zu heften, was man sie lehren will. Eigene Erfahrung, und der Bericht guter Eltern und Lehrer haben mich folgende Maximen gelehret:

1) Wer sich Ansehen, Vertrauen und Liebe bei der Jugend erwerben kann, der wird das Vergnügen haben, sie bei seinem Unterrichte aufmerksam zu sehen.

2) Man suche sehr sorgfältig, die allerleichteste Lehrart zu finden, durch welche man den Wachsthum der Tugend oder Wissenschaften in jeder Gattung der Kinderseelen befördert. Denn je mehr man der Jugend die Arbeiten und Anweisungen erleichtert, desto geneigter sind sie, uns ein aufmerksames Gehör zu geben. Aber freilich werden dazu Lehrer erfordert, welche Geschicklichkeit, Gewissen und Kinderliebe haben.

3) Nie muß man eine Wissenschaft anfangen und die Übung einer Tugend von ihnen fordern, ehe

man ihnen nicht, nach dem Maaß ihrer Fähigkeiten, das Nützliche oder Angenehme gewiesen hat, welches aus der Erlernung dieser Wissenschaft oder aus der Übung dieser Tugend entspringen wird. Je reitzender man ihnen dieses Bild mit Wahrheit schildern kann, desto leichter wird man ihre Aufmerksamkeit erwekken und wieder ermuntern.

4) Ein vernünftiger Lehrer fordert nie eine längere und eine angestrengtere Aufmerksamkeit, als ein jedes Kind nach Beschaffenheit seines Alters, seines Temperamentes und seiner Fähigkeiten zu haben vermögend ist. Wobei ohnedem ein jeder Pädagoge die Billigkeit haben wird, daß er den Kindern von Zeit zu Zeit eine schickliche Erholung gibt. Und sein leutseliges, sein munteres Gesicht, sein lebhafter Vortrag, werden ein immer nützlicher Sporn seyn, durch welchen er die Jugend auf seine Belehrungen willig aufmerksam macht. Siehe Sittliches Erziehungs-Lexicon, oder Erfahrungen und geprüfte Anweisungen, wie Kinder von hohem und mittlerm Stande zu guten Gesinnungen und zu wohlanständigen Sitten können angeführet werden. Ein Handbuch für edelempfindsame Eltern, Lehrer und Kinderfreunde, denen die sittliche Bildung ihrer Jugend am Herzen liegt. Erste Probe von C. D. Küster, Magdeb. Consist. Rath, Inspect. und Pred. Magdeburg, in der Scheidhauerschen Buchh. 1774. 166 S. 8.

Wenn man die Seele des Zuhörers selbst in Geschäftigkeit setzt und ins Denken mit hineinzieht,

so hat man die Aufmerksamkeit gewonnen. Viele sitzen nur deswegen so unachtsam da, und geben sich jeder Zerstreuung und jedem Spiel der Phantasie Preiß, weil ihre Seele unthätig und unbeschäftigt gelassen wird. Man muß also den Geist des Zuhörers über die vorzutragende Sache in Geschäftigkeit setzen, und darin zu erhalten suchen: so wird man seine Aufmerksamkeit leiten können, wie und wohin man will. Ist sein Nachdenken einmal in Bewegung, so ist es sehr leicht, es im Spiel zu erhalten: es nimmt dann die Richtung, die man ihm giebt. Dies zu bewirken hat man vielfältige Mittel, und ein eifriger Lehrer kann sich selbst, nach der individuellen Lage seiner Zuhörer, neue erfinden. So unbeträchtlich auch manche derselben zu seyn scheinen, so haben sie doch in der Anwendung großen Nutzen. Einige derselben sind folgende:

1) Man bereite den Lehrling auf seine Lection vor, und lehre ihn, sich selbst darauf zu bereiten. Vorbereitung ist eben so wichtig, als die Wiederholung, und in manchen Fällen noch wichtiger.

2) Man halte ihn dazu an, seinen Autor oder sein Lehrbuch immer vor sich zu haben. So geringfügig dieses zu seyn scheint, so trägt es doch mit dazu bei, die Aufmerksamkeit auf die vorliegende Sache zu heften, und das Gemüth von Zerstreuungen abzuziehen: nicht zu gedenken, daß Auge und Ohr dann zugleich mit der Sache beschäftigt ist, und der Schüler die Beziehung und Verbindung deutlich und bestimmt faßt, worin die erklärte Sache mit der Erklärung des Lehrers stehet. Wer ohne Buch etwas lernen will, der lernt es nur halb, faßt es nicht bestimmt, und weiß es nicht in seinem gehörigen Zusammenhange zu denken. Das Lehrbuch ist auch im-

mer ein mnemonisches Hülfsmittel, den Vortrag besser und in seiner Verbindung zu behalten.

3) Man lasse ihn das erst laut und richtig herlesen, was ihm weiter erklärt werden soll. Dies ist nicht nur ein Mittel, ihn in Geschäftigkeit zu erhalten, (und alles, was dazu dient, muß man nicht aus der Acht lassen), sondern es kommt auch auf gutes und richtiges Herlesen ungemein viel an. Wer nur die Worte versteht und einen Sinn mit ihnen verbinden kann, der lernt schon durch richtiges Herlesen, durch die wahre Beobachtung des Tons, des Accents, und der Pausen, die Hauptidee, welche in dem verlesenen Abschnitt enthalten ist: er geht schon in die Gedanken und den Geist seines Schriftstellers ein, und seine Seele ist schon in die Richtung gestimmt, daß sie weitere Belehrung darüber anzunehmen geneigt ist. Damit das aber noch zuverläßiger geschehe, so lasse man ihn

4) die Hauptidee aus dem Hergelesenen selbst heraus suchen. Dieses Geschäft erhält seine Seele nicht allein in Thätigkeit, und spannt die Aufmerksamkeit mehr an, sondern übt und schärft auch seine Vernunft, und gewöhnt seine Urtheilskraft, das eine von dem andern scharfsinnig zu unterscheiden. Man hüte sich aber ja sorgfältig, ihn durch Murren oder Tadel, durch langes Zögern, Harren und Plagen nicht verdrüßlich zu machen: sonst geht Lust und Aufmerksamkeit zugleich verlohren. Man helfe ihm vielmehr und arbeite ihm vor, suche mit ihm, und leite seine Aufmerksamkeit auf das Subjekt, und auf die Verbindung derjenigen Prädikate hin, welche dasjenige enthalten und darstellen, worauf es vornämlich ankommt.

5) Das eigentliche Lehren des Lehrers muß sich der Unterredung so viel möglich nähern und mit vieler Unterredung vermischt seyn.

6) Sein Vortrag muß heiter und freimüthig seyn.

7) Über das, was die Schüler gehört und verstanden haben, muß der Lehrer sie ihre Gedanken schriftlich aufsetzen lassen. Siehe Pädagogisches Handbuch für Schulmänner und Privaterzieher oder Sammlung auserlesener Abhandlungen über Erziehung und Unterricht, ganz und im Auszug. 1ster Theil. Mit Anmerk. und Zusätzen einiger Erzieher und Schulmänner. Halle im Verlag des Waisenhauses 1790. 304 S. gr. 8.

Auswendiglernen.

Man lernt etwas auswendig, wenn man sich bemühet, dasselbige dem Gedächtniß so deutlich einzuprägen, daß man es zu seiner Zeit wörtlich wiederholen kann. Eigentliche Sachen oder Realien lernt man zwar, aber nicht auswendig. Es sind nur Worte oder andere ähnliche Zeichen der Sachen, die man auswendig lernt.— Das Auswendiglernen geht nicht nur auf Worte eines Andern, sondern auch auf unsere eigene, die wir zu dieser Absicht aufgesetzt haben. Es ist eine unläugbare Erfahrung, daß eine Sache, die einen starken Eindruck auf uns gemacht hat, die wir in einer vorzüglichen Klarheit gedacht, und die wir oft genug in unserer Vorstellung wiederholt haben, leicht und lange im Gedächtniß erhalten werde. Das Nämliche gilt auch von Worten, es seyen nun einzelne Worte oder Redensarten, oder gan-

ze Stellen. Hieraus fließt, daß, wer Dinge dieser Art behalten will, zweierlei beobachten müsse. Erstlich muß er sich um einen deutlichen Begriff von den Worten bewerben, und hernach muß er denselben mit seinen Zeichen oft wiederholen. Einzelne oder mehrere miteinander verbundene Worte sind die Sache nicht selbst, sondern nur die Zeichen derselben. Die Sache, die durch diese Zeichen abgebildet werden soll, macht die Bedeutung aus. Ohne zu wissen, was die Sache selbst ist, hat man nur einen gewissen Schall in dem Kopfe. Wer ein Wort aus einer fremden Sprache hört, dessen Bedeutung er nicht weiß, der vergißt es entweder bald wieder; oder, wenn er durch die öftere Wiederholung sich auch zwingt, dasselbe zu behalten, so weiß er doch nicht, wo er es gebrauchen soll. Er verfehlt also seinen Zweck, warum er es gelernt hat, oder hat, eigentlich zu reden, gar keinen vernünftigen Zweck gehabt. Bei dem Auswendiglernen müssen deutliche Begriffe voraus gehen. Man muß z. B. wissen, nicht nur was das Wort heißt, sondern auch, was es in der Verbindung heißt, worin es steht, was es allenfalls in einer andern Verbindung bedeuten möge, wo es herkommt u. s. f. Vermittelst des deutlichen Begriffes, den er hievon bekommen hat, hat er sich das Wort nicht einmal, sondern vielleicht zehnmal, jedesmal in einem andern Verhältniß und in einer andern Situation gedacht, und also das Wort mit den darunter liegenden Begriffen schon in der That öfters wiederholt. Sucht er nun diese Begriffe bei sich gegenwärtig zu erhalten, so fällt ihm, vermöge des Gesetzes der Einbildungskraft das Wort wieder bei, wenn er auf irgend eine Vorstellung kommt, bei welcher das Wort gebraucht worden war, oder ihm etwas einfällt, das mit jenen Vorstellungen und dem gebrauchten Wort eine Aehnlichkeit hat. Hat er nachher Gelegenheit,

das Wort mehrmal, und vielleicht in ganz andern Verhältnissen und Verbindungen zu hören: so erinnert er sich natürlicherweise wieder an die Vorstellungen. Auf diese Art erhält er nicht nur den vollen Begriff des Worts, und lernt seinen Gebrauch in seinem ganzen Umfang, sondern er wird auch durch die vielen Vorstellungen und Nebenbegriffe, die er bereits mit dem Worte verbunden hatte, oft ohne sein Zuthun, durch die sich selbst überlassene Einbildungskraft darauf zurückgeführt, und kann es also so leicht nicht wieder vergessen.

Dieses ist die einzige vernünftige Art des Auswendiglernens, welche diesen Namen mit Recht verdient, weil man nicht allein bei dem ersten Hören, sondern auch bei dem nachmaligen Wiederholen, Vernunft und Verstand gebraucht, und nie das Wort und den Schall allein gedenkt. Die Art der Übung und Wiederholung, welche Kinder, die schlecht geführt werden, auf folgende Art vornehmen, taugt schlechterdings nichts: Sie haben ein Wort, und von diesem nur eine einzige Bedeutung, nur eine einzige Abänderung (Flexion) u. dergl. gehört. Der Gedanke davon ist nicht lange genug in der Seele geblieben; der Eindruck ist nicht stark genug gewesen, und also auch nicht von Dauer. Nun wiederholen sie das nämliche Wort, d. h. den Schall zehn und mehrmal hinter einander, ohne an die Bedeutung zu denken. Ist es ein Wort einer fremden Sprache, so setzen sie zwar das deutsche Wort bei der Wiederholung hinzu: allein sie denken in diesem Falle doch auch wieder nichts als einen Schall, ein Zeichen eines Begriffes, aber nicht den Begriff selbst. Was Wunder, daß sie das Wort, welches sie wohl geschwind durch eine Art des Herplapperns auswendig gelernt haben, doch bald wieder vergessen? Was hier von einzelnen Worten gesagt worden ist, ist leicht

auf die Verbindung mehrerer Wörter in Redensarten und Sätzen anzuwenden. Je deutlicher die Vorstellung von den einzelnen Wörtern und der Art ihrer Verbindung war, und je öfter dieselbige wieder vorkommt, desto leichter bleibt alles hängen. — Bei ganzen Stellen, die man auswendig behalten will, ist erforderlich, daß man sich zuvor den Inhalt derselben, die vornehmsten Sätze und deren Verbindung, den Plan, die Disposition, den Gang, den der Schriftsteller genommen hat, bekannt macht. Hierauf muß man die Verbindung eines jeden einzelnen Satzes mit dem vorhergehenden und folgenden zu entdecken suchen. Endlich muß man auf den Ausdruck eines jeden Satzes aufmerksam seyn, und sich bemühen, die Gründe auszuforschen, warum der Schriftsteller in Absicht auf alle diese Stücke so und nicht anders zu Werke gegangen ist. Hat man sich dieß ein paarmal deutlich vorgestellt und man überliest die Stelle alsdann noch etlichemal, so werden auch die Worte selbst meistens hängen bleiben. Es ist ein gutes Hülfsmittel, daß man bei allen hier nahmhaft gemachten Fällen, dasjenige, was man bereits in der erforderlichen Deutlichkeit überdacht hat, laut hersagt, oder eine Stelle mit dem gehörigen Affekt und Nachdruck liest. Durch die laute Aussprache drückt sich alles viel stärker ein; nicht bloß Verstand und Gedächtniß, sondern auch Sinnen werden dadurch beschäftigt, und durch die Empfindung, welche in dem Ohre erregt wird, werden wegen ihrer Stärke zugleich andere Nebengedanken, die in der Seele seyn möchten und dem Hauptgedanken viel von seiner Stärke benehmen, verdrungen. Man muß sich aber hüten, dieses laute Hersagen nicht eher vorzunehmen, bis man alles in der gehörigen Deutlichkeit gedacht hat; sonst prägt sich am Ende weiter nichts, als ein Schall ohne Begriffe ein, welcher nicht dauer-

haft seyn kann. Wird das Auswendiglernen auf diese Art angestellt, so ist es nicht nur untadelhaft, sondern auch zum Behalten der Wörter und Ausdrücke, wofern solches erforderlich seyn sollte, hinreichend. Die Erfahrung lehrt, daß wir auf diese Art nicht nur Sprachen ohne große Beschwerniß lernen, sondern auch ganze Stellen guter Schriftsteller wörtlich behalten u. s. w. Siehe Deutsche Encyclopädie. Frankfurt, 2 B. und Magazin zur Beförderung des Schulwesens im katholischen Teutschlande. Herausgegeben von Michael Feder, Dr. und Prof. der Theologie an der Universität zu Würzburg. 1r B. 1s Heft. Würzburg, bei Rummer 1791. 94 Seiten, 8.

Belohnungen und Bestrafungen.

Die nächste Absicht der Schulstrafen soll allemal die seyn, den zu Strafenden oder den Gestraften zu bessern, und die nächste Absicht der Belohnung, den zu Belohnenden oder den Belohnten zu einem fernern guten Betragen aufzumuntern. Eine zu häufige Anwendung der Belohnungen und Strafen ist ungemein schädlich. Hier ist die größte Sparsamkeit nöthig. Denn die Erfahrung läßt es uns ja täglich gewahr werden, daß ein Mensch, der das Gute immer nur des Lohns oder Gewinnstes wegen thut, und von dem Bösen nur durch die Furcht vor gewissen Übeln, den Strafen, abgeschreckt wird, selten oder nie Gutes ohne Belohnung verrichtet, und das Böse nur so lange unterläßt, als er der Strafe nicht entgehen zu können glaubt. Ein Schullehrer muß mit allen Mitteln, die er als Belohnungen oder Bestrafungen gebrauchen kann, bekannt seyn, und ihre

wahre Wirkung auf die Gemüther der Menschen kennen, um wo möglich, für jeden besondern Fall, ein besonderes Mittel zu ergreifen. Dadurch kann auch leicht verhütet werden, daß sich ein Schüler an Strafen oder Belohnungen gewöhnt, und dadurch ihre Wirkung vereitelt.

"In der Behandlung eines Schülers überhaupt liegt von Seiten des Lehrers das nächste Mittel zu strafen und zu belohnen. Sie allein ist im Stande, eine große Menge anderer Mittel entbehrlich zu machen. Sobald nämlich eine wahre Achtung und Liebe in der Seele des Schülers ist, so geht ihm nichts über die Zufriedenheit und Unzufriedenheit seines Lehrers. Dieser vermag es daher, durch jede Miene, jedes Wort, jede kältere oder freundlichere Behandlung alles auszurichten. Das gut geartete, fein fühlende Kind erträgt lieber die härteste Züchtigung, als das Mißfallen seines väterlichen Freundes, und sein Beifall geht ihm über alles. Es lieset in den Augen desselben den Ausdruck der öffentlichen Meinung, ob es Achtung oder Verachtung verdient habe."

Aber nicht alle Schullehrer haben dieses Mittel in ihrer Gewalt. Nur denen steht es zu Gebote, die die Behandlung ihrer Schüler nicht nach dem Stande ihrer Eltern, nicht nach den Abgaben, die das Kind entrichtet u. s. w. einrichten, sondern einzig und allein nach dem Fleiße und der guten Aufführung ihrer Untergebenen.

Man darf weder bestrafen noch belohnen 1) Dinge, die nicht von dem freien Willen des Menschen abhängen, z. B. eine angenehme oder unangenehme äussere Bildung, größere oder geringere geistige Anlagen u. s. f. 2) Handlungen, die sich schon in ihren

natürlichen Folgen, die den Handlungen unmittelbar nachkommen, selbst belohnen oder bestrafen, z. B. wenn ein Kind aus Unvorsichtigkeit einen Schaden anrichtet, den es vergüten muß, einen schmerzlichen Fall thut u. s. f. 3) Handlungen, die aus einer guten Absicht zwar geschehen sind, aber üble Folgen haben, dürfen nicht bestraft werden; so wie das Gegentheil nicht nur nicht belohnt werden darf, sondern unter Umständen wohl gar bestraft werden muß.]

Ferner darf ein Schullehrer, in Rücksicht seiner selbst, weder strafen noch belohnen:

1) Wenn er sich in einer leidenschaftlichen Stimmung befindet, sie sey nun zum Vortheil oder Nachtheil des zu Belohnenden oder Bestrafenden. So darf er z. B. im Zorn nicht strafen, im Taumel der Freude nicht belohnen.

2) Wenn er nicht gehörig von dem, was belohnt und bestraft werden soll, unterrichtet ist, und hauptsächlich den eigentlichen Punkt des Lohns oder der Strafe noch nicht ausgefunden hat.

3) Wenn durch ein anderes Mittel der nämliche Zweck erreicht werden kann, z. B. durch eine Vermahnung, Vorstellung in der Stille, ohne Beschämung. — Bei keinem Lohne und Strafmittel muß ein Schullehrer so behutsam zu Werke gehen, als bei denen, die auf die Benutzung des Ehrtriebes gegründet sind, z. B. Beschämung, Schande, Ehrenzeichen, Lob u. s. w. "Wenn bei dem Bewußtseyn, unrecht gethan zu haben, schon die natürliche Schaam sich stark genug äußert, so verstärke man sie nicht. Es ist sogar oft wirksamer, wenn man Kindern merken läßt, daß man ihnen die Beschämung er-

sparen wolle.„ Der Gebrauch der Beschämung als Besserungsmittel wird dadurch bestimmt, daß man gar kein oder wenig Gefühl des gethanen Unrechts wahrnimmt. Nach dem Mehr oder Weniger wird auch der Grad der Beschämung bestimmt. Beschämung muß häufiger und strenger werden, je weniger Gefühl man findet; je besserer Art aber die Gemüther, je edlerer Empfindungen sie empfänglich sind, desto schonender sei man in ihrer Beschämung. Wer Andere beschämen will, darf nicht selbst Ursache haben, sich vor dem zu Beschämenden zu schämen. Ein Gemüth, das so verwahrloset wäre, daß man die Beschämung bis auf ihren höchsten Grad, bis auf Schimpf und Schande müßte steigen lassen, ist gewiß sehr selten, und ein Schullehrer muß daher immer mit der höchsten Vorsicht zu diesem Mittel greifen. Denn trifft er ein Gemüth, dem seine Ehre lieb ist, so ist die unausbleibliche Folge für ihn Haß und Verachtung von Seiten des Beschimpften. Alle niedrige und übelgewählte Schimpf= und Scheltworte beschimpfen den, der sie gebraucht. Alle Beschimpfungen durch Schandbilder, als da sind: Eselsmützen, Eselsohren auf dem Kopfe, ein aus Holz geschnitzter Esel um den Hals; ferner das Stecken in Schandlöcher, das Hinstellen auf Schandplätze; alles Preisgeben des Straffälligen an den Hohn seiner Mitschüler; alle Züchtigungen, die den Gezüchtigten noch dem Gelächter aussetzen — darf ein Lehrer schlechterdings nicht gebrauchen. Ist noch ein Funken von Ehrgefühl in einem jungen Gemüthe, er wird gewiß dadurch ausgelöscht. Bei den Beschämungen hat man nicht allein auf den zu sehen, den sie treffen sollen, sondern auch auf die andern, in deren Gegenwart sie geschehen. Man hüte sich, die andern Unschuldigen zugleich mit zu demüthigen, oder ihr natürliches Mitleid so sehr zu erregen, daß sie

vielleicht gar glauben, es geschähe dem armen Mitschüler unrecht. s. Praktisches Tagebuch für Landprediger zur leichtern Führung ihres Amtes und zur bessern Aufsicht über die ihnen untergebenen Landschulen. Herausgegeben von D. Johann Adolph Jakobi, Prof. der Philos. Diakon. und Garnisonpred. und von Johann Traugott Lebrecht Danz, Rektor der Stadt- und Rathsschule zu Jena. 1r B. 2s Stück, Weimar, bei den Gebr. Gädicke, 1799. 8.

Beschäftigung
s. Thätigkeitstrieb.

Nichts ist für den Erfolg in der ganzen Erziehung wichtiger als Beschäftigung, und die Art der Beschäftigung für Kinder, von dem Augenblicke an, da sich nur die mindeste Spur von Kraft und von Willkühr, sie zu äussern, zeigt. — Was ist Beschäftigung anders als Stillung des Bedürfnisses zu Kraftäusserungen? ein Bedürfniß, das dem Menschen bis in das späteste Greisenalter bleibt, das ihn im jugendlichen Alter — Dank sei es der ewigen Weisheit! — unaufhörlich drängt. Alles ist und soll Beschäftigung seyn, sogar im ersten Jahre schon. Die ersten Versuche des Kindes, mit der Hand etwas zu ergreifen, den Blick auf Gegenstände zu heften, kriechen, gehen zu lernen. Der Kräfte entwickeln sich in den folgenden Jahren immer mehrere; der Drang, sie zu äussern, wird immer stärker; der Gegenstände, woran sie sich äussern können, sind unzählige, — und es sollte an Beschäftigungen fehlen? Nein, uns fehlt es vielmehr an Aufmerksamkeit, Eifer und Überlegung, unter den tausend ungleichen

Beschäftigungen die zweckmäßigsten auszuwählen, und sie dem Kinde anzuweisen und annehmlich zu machen. Folgende Beschäftigungen sind für Kinder vom ersten bis fünften Jahre für die Jahreszeiten, wo man sie in der Stube behalten muß:

1) Man lasse sie mehreremale des Tages sich in allen dem üben, was zum An- und Ausziehen gehört, damit sie beides, ohne fremde Beihülfe, geschwind und gut verrichten können.

2) Man gebe ihnen kleine Ämter.

3) Man lasse sie allein im Arme, oder selb zweie in einem Körbchen mit zwei Henkeln, das kleingemachte Holz für den Heerd oder die Öfen herbeiholen. Dies lehrt sie nicht nur Geschicklichkeit und Stärke, sondern wird auch eine sehr ungezwungene Veranlassung, daß die Kinder öfters die Stubenluft mit der gesunden äussern verwechseln; daß sie sich schon in diesem Alter unvermerkt an Kälte gewöhnen, und daß sie sich mehr bewegen. Es versteht sich dabei, daß man ihnen die vollkommenste Freiheit läßt, diese Arbeit abzubrechen, sobald sie ihnen zu empfindlich wird; so wie man auf der andern Seite wieder zum Anfange und zu einiger Ausdauer aufmuntern muß. Solch klein geschnittenes Holz kann auch in die Stube getragen und daraus kann allerhand gebaut werden, z. B. ein Scheiterhaufen, Haus, Treppe, Pyramide ꝛc.

4) Man lehre die Handgriffe, eine gerade Linie auf dem Papier mit Bleistift oder Röthel nach dem Lineale zu ziehen.

5) Man lehre sie brochirte Bücher aufschneiden.

6) Man lasse sie alles mögliche alte oder weggeworfene Papier sammeln. Damit ist nun mancherlei zu machen:

a) Man läßt sie gedruckte Buchstaben ausschneiden, und fast von selbst dieselben lernen z. B. erstlich lauter große deutsche J; dann kleine, dann französische, dann geschriebene. Haben sie darin eine große Fertigkeit erlangt, so lasse man sie die leichtesten Sylben zusammensuchen, ausschneiden, und wieder zusammensetzen, z. B. Du. So lernen sie das Buchstabiren, ohne zu wissen, wie? Dies setze man weiter fort, dehne es auch auf die Unterscheidungszeichen aus. Man verschaffe den Kindern ein Fachwerk, wo sie alle diese verschiedenen Zeichen, wie der Setzer in seinem Schriftkasten, gleichartig ordnen können. Dann lasse man sie ganz kleine angenehme Sätze, Briefchen, zusammensetzen. Man sagt ihnen nämlich die Wörter, fragt ihnen die Buchstaben ab, woraus sie bestehen, läßt sie diese aus ihrem Fachwerke zusammensuchen, und neben einander aufkleben. Will man dieses zugleich für eine neue Methode des Lesenlernens gelten lassen, so habe ich nichts dagegen. Nur würde ich für meine Person, meine Kinder vor dem zwölften Jahre niemals absichtlich lesen lehren. Ich habe schon die Beweise, daß sie es als Folge meiner andern Lehreinrichtungen von selbst lernen.

b) Man lasse sie alle Briefsiegel ausschneiden, und besonders sammeln.

c) Man lasse sie alle noch weissen, nur etwas beträchtlichen Stellen von den beschriebenen abschneiden, und besonders sammeln, für die eige-

nen Bedürfnisse des Kindes bei seinen Beschäftigungen.

d) Eben so sortiren sie wieder Schreibpapier vom Druckpapier.

e) Die Papierschnitzel, welche sonst gar nicht mehr zu brauchen sind, lasse man sie doch sorgfältig in einem Behältnisse sammeln. Sie werden entweder zu Packereien aufgehoben — wo das Kind, wenn es sie gesammelt und aufbewahrt und herbeigebracht hat, eine kleine Vergütung für Fleiß, Ordnung und Mühe erhält, am besten etwas taxmäsiges an Geld — oder für den Papiermüller gesammelt, der sie wieder brauchen kann, und dafür dem Kinde zu seiner großen Freude Papier oder Pappe geben wird.

f) Man läßt Haarwickel drehen, und Dutzendweise an die Hausgenossen verkaufen.

g) Man läßt die leichtesten Figuren daraus schneiden, Triangel und Vierecke aller Art.

h) Man läßt sie Tuten zuschneiden und zusammenleimen.

7) Man lasse sie allerhand alte genähte Sachen zertrennen.

8) Man lasse sie Seifenblasen machen, und lehre sie die artigen Versuche mit dem Gefrieren derselben.

9) Man lasse sie allerhand reinigen: a) Metallene Sachen, z. B. Leuchter, Schlösser, Messer, Schnallen, Löffel; b) gläserne und porcellanene Geräthe und Geschirre, z. B. Fenster, und Bilderrahme abwischen, Gläser und Tassen in Wasser ausspülen

(wo-

(wobei sie lernen, mit diesen zerbrechlichen Dingen vorsichtig umgehen); c) bestäubte Dinge, so weit sie kommen und reichen können, z. B. mit einem feuchten Pinsel den Staub von Blumen und Blättern der Gewächse, die man in der Stube zieht, d) Mineralien waschen. Diese müssen nämlich kleinere und größere Kinder überall, im Garten, auf Wegen und Feldern beachten, sammeln, kennen lernen, ordnen. Dann werden sie auch öfters in den Fall kommen, sie gereinigt haben zu wollen.

10) Man lasse sie vielerlei sortiren und ordnen. z. B. a) Geld, wobei sie die wichtige Kenntniß der Münzsorten erlernen; b) Stecknadeln, theils nach der Größe, theils sie in regelmäßigen Reihen auf Papiere zu stecken, theils gleichmäßige Haufen abzählen zu lassen. c) Bücher nach Formaten; d) schwarze Wäsche; e) ihre eigenen Sachen; f) untereinander geworfene Sämereien, Hülsenfrüchte, getrocknete Früchte; g) die im Sommer gefangenen Insekten, getrockneten Pflanzen. s. Die Kinderstube oder praktische Details und Vortheile bei der Erziehung und dem Unterrichte der Kinder von jedem Alter und Geschlecht, aus den gebildeteren Ständen für Eltern und Erzieher, mitgetheilt von Christoph Carl Andre. 1s Heft. Königslutter bei F. B. Culemann 1798. 232 S. 8.

Bibel.

Zu dem Höchsten, was es gibt, sollt ihr die Kinder führen: — zur Religion, zum Lesen der Bibel, nicht zu den künstlichen Geweben der metaphysischen Systeme, wo des Schulgezänkes kein Ende ist, noch seyn kann, wo ein weggeräumtes Aber gleich andern Abers Platz macht. Solche Schneiderarbeiten führen den Menschen nicht durch das Leben, durch welches er seinen Weg nicht in der hellen Mittagssonne, sondern in der Dämmerung wandelt, leitender Sterne bedürfend. Und wo leuchten ihm dieser leitenden Sterne mehrere, als in dem ältesten Buche? Hier findet er Geschichte aus den ältesten Zeiten der ersten Bildung des Menschengeschlechts, den frühern Jahren so angemessen, wenn nicht bereits durch das Conventionelle ganz verkümmert. Mit dem Worte Humanität ist so viel Gaukeley getrieben. Wo findet man aber die reine Menschlichkeit mit weniger Dichterschmuck, als in der Patriarchenwelt? Die erhabenste lyrische Poesie treffen wir in den Gedichten der Ebräer. Ganz nachschwingen dem hohen orientalischen Fluge können sich die Kinder freilich nicht; aber da, wo sich der Funken findet, der in mehrern liegt, als ihr denkt, wird er durch die Beispiele des Erhabensten geweckt, entzündet. Das wirkt ganz anders, als Eure Naturgeschichten für Kinder, wo Eure Maulwürfe ihnen sagen, daß sie stumm sind, was nicht den Großen, aber sehr richtig den Kindern läppisch scheint, die im eigentlichen Unterricht nicht die Fabel wollen. Jede Überfüllung ist schädlich, besonders die mit schwacher Speise, welche den Kindern keine tiefe Eindrücke macht. Der Sinn für das Wunderbare, der menschlichen Natur innigst eingepflanzt, die nicht ihres Daseyns Anfang noch Ende, nicht den Zusammenhang des Geistigen in ihr mit den äußern Erscheinungen

kennt; dieser Sinn, der manche Kräfte dieser Natur erhöht, wird nicht allein durch das Lesen der Bibel lebendig, sondern — und das ist das Wichtigste — er empfängt hier seine gehörige unschätzbare Richtung auf Hofnung, Vertrauen, Glauben ihres Gefährten des Muths; kurz alles, was der Seele Festigkeit, Halt, erhaben über äussere höchst wandelbare Verhältnisse, gibt. Einzelne treffliche Maximen, Trostworte, prägen sich nicht minder dem zarten Gemüthe beim Lesen der Bibel ein, und von dem Allen zieht es den besten Gewinn im Alter. Wird aber in der Jugend dieses Lesen nicht geübt, so ist auf die Erweckung des Geschmacks dazu in reifern Jahren wenig zu rechnen, theils weil der Geschmack durch das Conventionelle des Zeitgeistes, von dem sich die Wenigsten lossagen, gar leicht eine andere Richtung erhält, theils der mannichfaltigen verwickelten gemachten Verhältnisse wegen, in denen wir verstrickt sind, die uns von dem Einfachen, Erhabenen abziehen; jene schimmernden Flitterchen, nichts wie Schein, und wir nichts wie übertünchte Gräber, inwendig voll Moder, so wir nicht früher in uns ein lebendiges Seyn ausbildeten. Und welche Jahre sind so dazu geeignet, das höchste Beispiel der erhabensten geistigen Liebe auf das tiefste zu empfinden, als die, wo der Mensch, der Kindheit entwachsen, in die Jugend tritt, eine neue Welt voller Sehnsucht sich in ihm eröffnet, eine sanfte Schwermuth sich seiner bemeistert, die ihm die Außenwelt in einem ganz andern Lichte, als in den sorgenlosen Jahren der Kindheit zeigt: welche Jahre sind so dazu geeignet, wie jene, um uns mit den lebendigsten Empfindungen zu erfüllen für die Person Jesu, für seine Lehren, wie sie uns die Evangelien in der rührendsten, prunklosesten Einfalt darstellen? Sein ganzer schöner Lebenslauf war Liebe. Entfaltet sich der Sinn für ihn, für diese ewige Liebe, nicht in den

Jahren der reinsten Liebe, so erstirbt er im Keime. Nur der, der in seiner Jugend hier Trost und Hoffnung schöpfte, fühlt ganz die Worte unsers größten Dichters:

Das Zeichen sieht er prächtig aufgerichtet,
Das aller Welt zu Trost und Hoffnung steht,
Zu dem viel tausend Geister sich verpflichtet,
Zu dem viel tausend Herzen warm gefleht;
Das die Gewalt des bittern Tod's vernichtet;
Das in so mancher Siegesfahne weht.
Ein Labequell durchdringt die matten Glieder;
Er sieht das Kreuz, und schlägt die Augen nieder.
Er fühlet neu, was dort für Heil entsprungen,
Den Glauben fühlt er einer halben Welt.

Jene Empfindungen können auch bei den Bessern durch die Lockungen der Welt, den Drang der Umstände verloren gehen; aber in reifern Jahren, im Alter, nur dann neu erwachen, wenn sie früher in dem zärteren Wachse eingegraben waren, das, so es härter geworden, die Empfänglichkeit, die Eindrücke aufzunehmen verliert. Was ein Jeder für sich aus dem Lesen der Bibel zieht, wenn er sich Gott nähert, zu dem Höchsten erhebt, durch religiöse Empfindungen sein Gemüth belebt, bessert, ist das Wichtigste. Von unschätzbarem Werthe bleibt aber auch der Gebrauch der Bibel zum allgemeinen Vehikel, zur kurzen Andeutung der Gedanken, erläuternd durch die aus ihr hergenommenen Gleichnisse, eingreifend durch das Vorführen der Bilder, der Sprichwortsweisheit, die sie enthält, damit unsere Begriffe,

unser Sinn auf das leichteste von einem Jeden gefaßt werden. s. Über das Du und Du zwischen Eltern und Kindern. Von E. Brandes, Geheimen Cabinetsrath in Hannover. Hannover bei den Gebr. Hahn 1809. 206 S. 8. (1fl. 24kr.)

Chrestomathien.

Ich billige nur zwei Arten von Chrestomathien; erstlich solche, in welchen die ersten Anfänger geübt werden, die sogenannten Lesebücher; zweitens solche, die aus denjenigen Autoren, die aus vielerlei Gründen entweder gar nicht, oder doch nicht ganz auf Schulen gelesen werden können, das Beste und Schönste für die oberste Schulclasse ausheben. Im Ganzen halte ich es, aus ökonomischen und pädagogischen Gründen für besser, so viel möglich ganze Autoren auf Schulen zu lesen, jedoch mit der Beschränkung, daß Alles, was jugendlichen Gemüthern in sittlicher Hinsicht zum Ärgerniß gereichen kann, aus den Schulausgaben weggeschnitten werden möchte. s. Seidenstücker, neue Bibliothek für Pädagogik, Schulwesen und die gesammte pädagogische Literatur, herausgegeben von Gutsmuths. Julius 1809. Leipz. bei J. F. Gleditsch.

Ich weiß aus Erfahrung, daß dergleichen Bücher, welche Sammlungen auserlesener Stellen aus den alten Autoren enthalten, vollkommen dazu geeignet seyn können, die jugendlichen Gemüther zu dem Lesen der ganzen Schriften derselben recht dringend einzuladen, geschickt vorzubereiten, und ihnen dasselbe leicht und angenehm zu machen. Denn hat man

wirklich, dem Inhalte nach, bloß schöne, und besonders für die Jugend interessante und einnehmende Stellen ausgehoben; hat man der Jugend, durch eine faßliche Erklärung derselben, einen Vorschmack von der Annehmlichkeit und Wichtigkeit des Ganzen, dessen isolirte Theile sie sind, eingeflößt: wie wäre es möglich, daß sie nicht zu den Schriftstellern, aus welchen sie genommen sind, angelockt, mit vielem, zum Verstande derselben, Nothwendigem im Voraus bekannt gemacht, und wenn sie hernach im Zusammenhange eben diese schon vertrauten Stellen wieder findet, durch Rückerinnerungen zum Wiederlesen ermuntert würde? — Ich verlange aber überhaupt von einem solchen Buche — es mag nun entweder aus mehrern Schriftstellern (aber doch wohl nur aus Schriften des sogenannten goldnen oder männlichen Zeitalters?) oder aus einem einzigen zusammengetragen seyn, und entweder Chrestomathie, oder Anthologie, oder wie es wolle, heißen — folgende wesentlich nothwendige Eigenheiten: es muß a) nicht allein bloß solche Stellen enthalten, welche dem Inhalte nach, besonders für die Jugend, anziehend sind, und welche, von allem Zusammenhange getrennt, wie eine besondere Materie vorgetragen werden können; sondern es muß b) auch für eine bestimmte Classe unter den drei obersten in den Gelehrtenschulen — die tiefern erfordern einen stufenmäßig leichtern Unterricht — sowohl in Ansehung der Stellen, als der Noten, berechnet, und c) mit einem doppelten Register über die abgehandelten Gegenstände, und über die wichtigsten in den Anmerkungen erklärten Namen, Wörter, Redensarten und Sachen, versehen seyn. Denn fürs Erste: Sind die Stellen nicht an und für sich, und besonders für die Jugend, interessant, d. h. nicht bloß nützlich, sondern auch die Neugier weckend und einnehmend: so können sie überhaupt nicht, am wenigsten aber der noch zu sinnlichen

Jugend gefallen, und für das Lesen des Ganzen anlokkend seyn; und sind sie aus dem Zusammenhange gerissen, so, daß entweder in dem Vorhergehenden die Veranlassung, oder in dem Nachfolgenden der völlige Aufschluß liegt: so sind sie nicht allein dunkel und unverständlich, sondern sie verursachen auch, daß der Lehrer sie in dem größern Werke erst nachschlagen, ihren vollständigen Verstand nach dem Zusammenhange erst aufsuchen und den Schülern vortragen muß, welches für jenen oft mühsam, und für ihn sowohl, als auch für diese, ein Zeitverlust ist. Sie müssen also theils gemeinnützig seyn, die Neugierde der Jugend reizen, und ihrer Neigung zur Sinnlichkeit auf eine unschuldige Art schmeicheln; theils müssen sie völlig isolirt von dem Ganzen, zu dem sie als Theile gehören, da stehen, und doch ihren vollständigen Verstand in sich selbst haben, ohne auf etwas Weggelassenes Rücksicht zu nehmen, dergestalt, daß sie, als eine besondere Materie, die von gar nichts getrennt worden ist, betrachtet werden können. Fürs Zweite: Es müssen alle Stellen für eine bestimmte Classe unter den drei obern in den Gelehrtenschulen ausgehoben, und mit Anmerkungen, die ebenfalls für diese Classe passend sind, bearbeitet seyn. Denn obgleich in der obersten, und auch schon in der zweiten Classe, ganze Schriftsteller, und vorzüglich ganze Schriften des Cicero, gelesen werden: so haben doch die sogenannten Chrestomathien oder Anthologien, wegen der geschwindern Übersicht und leichtern Wiederholung schöner Stellen, auch für Jünglinge dieser Classen ihren ausgemachten Nutzen. Ist nun aber bei der Verfertigung eines solchen Buches, eine sorgfältige Auswahl der Stellen, in Ansehung der Verschiedenheit der jugendlichen Fähigkeiten nach der Stufenfolge der Classen, vernachläßigt worden: so kann es nicht anders seyn, als daß schwere und leichte Stellen miteinander untermengt

worden sind; es ist nun für keine Classe ein ganz zweckmäßiges Buch; es wird für keine reichhaltig genug, und nach einigen Jahren erst für alle drei brauchbar seyn. Eben diese Unbequemlichkeiten müssen auch daher entstehen, wenn die Anmerkungen nicht nach den besondern Fähigkeiten dieser Classen eingerichtet sind. Denn daß ein solches Buch überhaupt mit Noten versehen seyn müsse, ist nicht sowohl wegen der Lehrer als vielmehr wegen der Schüler, nothwendig. Diese brauchen sie bei der Vorbereitung, und vorzüglich bei der Wiederholung, auf welcher letztern noch viel mehr beruhet. Fürs Dritte endlich muß ein solches Buch mit einem doppelten Register versehen seyn, um das Aufsuchen einer Stelle zu erleichtern. s. Ciceronische Anthologie, oder Sammlung interessanter Stellen aus den Schriften des Cicero. Für die mittlern Classen in den Gelehrtenschulen bearbeitet von M. Karl Heinrich Sintenis, emeritirtem Director des Zittauer Gymnasiums. 1r Theil, Züllichau und Freistadt, bei Darnmann 1808. 251 S. 8. (1 fl. 40 kr.) 2r Th. 1809. 290 S. (1 fl. 30 kr.)

Dictirübungen.

Soll der Lehrer nicht lieber dictiren, als an die Tafel schreiben? Antwort: Der kluge Lehrer muß jede Gelegenheit vermeiden, wo — NB. in mechanischen Theilen des Unterrichts — der Schüler sich zuerst das Unrichtige einprägen kann. Was zuerst durch Augen und Ohren geht, hält fester, als das spätere. Daher hängt das Unrichtige, wenn es zuerst gefaßt wird, oft fester, als die darauf folgende eiligere Correctur. Man lasse also nie auf Gerathewohl nach dem Gehör schreiben; richtig oder unrichtig. Man

hoffe nicht, zeitig genug mit einer richtigen Correctur, mit treueifrigem Rügen dieser Unwissenheitssünden, hintennach zu kommen. Der Schüler soll vielmehr gehütet werden, nicht in solche grammatikalische Verbrechen zu verfallen; er soll nur niederschreiben, was er sich bereits richtig vorstellt. Das Richtige soll er sich mit Mühe, durch Ohr und Aug, schwarz auf weiß, einprägen, nicht das Unrichtige. Die Gewohnheit (des Richtigen) macht den Meister! Nichts sollte demnach in den Schulen niedergeschrieben werden, als was entweder die Kinder von der Tafel weg nachmalen, oder — was der Lehrer sie Buchstabe für Buchstabe richtig vorsagen ließ, ehe sie es schreiben. Letztere Übung mag für die Geübteren und in den Sonntagsschulen die angemessenere seyn. Für Anfänger muß alles, wo möglich, durch mehrere Sinne gehen, (durch Ohr und Aug) oder wenigstens durch den stärkeren Sinn, d. i. durch das Sehen — auf die Tafel. s. Paulus und Mannerts allgemeines Lesebuch.

Wie durch Lektüre und Unterreden suche ich auch durch Dictiren, dem jetzt wöchentlich zwei Stunden gewidmet sind, meinem Zwecke näher zu kommen. Daß hier vom Leichtern zum Schwerern geschritten, Anfangs das Dictirte als Pensum für die Kalligraphie, in die Reinschrift eingetragen würde, erwähne ich nur im Vorbeigehen. Was ich in meinen Kram taugliches finde, sammle ich, benütze es, schmelze es um, oder ich entwerfe selbst etwas, das mir gerade zweckmäßig dünkt. Sey nun der Aufsatz zur Berichtigung der Sprache, oder der Rechtschreibung, oder der Interpunktion bestimmt, immer ist mein Augenmerk zugleich mit darauf gerichtet, daß er belehrend sey. Bald soll das Dictirte Nachdenken und Aufmerk-

samkeit erregen, bald Merkwürdigkeiten dem Gedächtnisse einprägen, bald dem Scharfsinn und Witz etwas aufzurathen geben, bald auf einen Abschnitt aus der Geographie, Geschichte, Naturgeschichte vorbereiten, bald an das Gehörte erinnern, bald die Wiederholung veranlassen und erleichtern. — Solche Aufsätze wechseln mit Fabeln, Anekdoten, Räthseln, Charaden, Logogryphen u. s. w. ab, und das sorgfältige Durchlesen, Durchdenken und Wiederholen derselben erleichtern mir den Unterricht sehr, und bringen die Kinder zusehends weiter. s. Mucks Bekenntnisse, Erfahrungen und Versuche eines Jugendlehrers, in dem deutschen Schulfreund mit besonderer Beziehung auf Franken. Eine Quartalschrift von Carl Georg Friedrich Goes, Hospitalpred. zu Windsheim und Pfarrer zu Külsheim. 3tes Stück, Fürth 1804. im Bureau für Literatur.

Dictirübungen sind wesentlich nöthig bei dem jugendlichen Unterrichte. Sie schärfen die Aufmerksamkeit und befördern die Selbstthätigkeit des Zöglings; denn nicht nur, daß er das Gehörte richtig fassen muß, wenn er es treu darstellen soll: er muß auch sogleich augenblicklich sich bestimmen, wie er es darstellen will. Er muß sich also das, was er durch Lectüre und Unterricht, in Hinsicht auf Orthographie erworben hat, lebhaft vergegenwärtigen, um es auf den vorkommenden Fall anzuwenden. Er muß (denn bei nur etwas geübten Zöglingen wird der Lehrer die Interpunction nicht dictiren) auf den Sinn der Dictaten seine Aufmerksamkeit richten, wenn er wenigstens Anfangs schon dunkel fühlen will, daß die Interpunction von dem Sinne des Niedergeschriebenen abhängig ist. Wie viele Stunden wöchentlich den Dictirübungen angesetzt werden müssen, läßt

sich immer nur nach dem Verhältnisse des teutschen Sprachunterrichts zu dem ganzen Schullehrplane, und nach der Zahl und den Kräften der in einer Classe vorhandenen Zöglingen bestimmen. So viel ist gewiß, daß in Einem Jahre alles das, was durch die Dictirübungen im jugendlichen Unterrichte bewirkt werden soll, nicht vollendet werden kann; man muß sie durchaus während mehrerer Jahre fortsetzen. Aber eben so nöthig ist es, mit den Dictirübungen das Corrigiren fehlerhafter Schemen von den Zöglingen selbst zu verbinden, und beide mit einander abwechseln zu lassen. Das Letztere übt den Verstand mehr als die ersten; allein die ersten sind für die Sicherheit des Gedächtnisses nothwendig. Es versteht sich von selbst, daß, nach dem Selbstcorrigiren des Zöglings, der Lehrer, (oder auch ein reiferer Zögling zu seiner eigenen Übung) diese Correctur revidire und daß wöchentlich wenigstens eine Stunde den Übungen in dieser Art bestimmt werde. — Die grammatische Analysis ist nach der Correctur der beiden, sowohl bei den Dictirübungen als bei dem Selbstcorrigiren der fehlerhaften Schemen, gleich nöthig. — Da der Lehrer, bei einer starken Classe, diese Schemata an die Tafel fehlerhaft anschreiben muß: so wird sich sein pädagogischer Blick besonders darinn zeigen, daß er, nach seiner Bekanntschaft mit den Zöglingen, gerade die zur ersten Correctur aufruft, die sich die angeschriebenen Fehler am häufigsten zu Schulden kommen lassen, daß er aber auch die andern, die schon weiter fortgeschritten sind, durch schnelles Aufrufen zum Verbessern dessen, was der minder reife Zögling nicht verbessern kann, beständig in Thätigkeit erhält, und sie nicht zu der Meinung gelangen läßt, als bedürften sie dieser Übungen nicht. — Beim Privatunterrichte in Familien fallen allerdings sehr viele Schwierigkeiten in

der Methode hinweg, die immer bei dem öffentlichen Unterrichte, nur der thätige und gewandte Lehrer mit Sicherheit zu besiegen weiß. s. Die deutsche Sprache für Bürgerschulen, bearbeitet von K. H. L. Pölitz. Leipzig in der Feindschen Buchh. 1804. 378 S. gr. 8.

Vermischte Aufsätze zum Dictiren beim Unterricht in der deutschen Sprache, mit allen hierzu nöthigen Sprachregeln begleitet. Für Bürger- und Landschulen, von Wilhelm Julius Wiedemann, Rektor zu Neuhaldensleben. 1s Bändchen, Quedlinburg, bei Fr. J. Ernst. Zweite verm. und verb. Aufl. 1805. 2s Bdch. 1802. 3s Bdch. 1808.

Materialien zum Dictiren. Ein Hülfsmittel zur Erleichterung des Unterrichts in der Rechtschreibung; zum Schul- und Privatgebrauche entworfen von J. W. Schwartz. 1e Abtheilung. Pirna, bei Friese 1809. 78 S. 8. (6 Gr.)

Disciplin.

Soll Erziehung die Ausbildung von Anlagen unter Leitung eines Andern seyn: so liegt am Tage, daß der Zögling sich nicht ganz überlassen seyn könne, sondern daß der Erzieher vielmehr ihn hier antreiben, dort zurückhalten, und eben daher auf eine gewisse Art in seiner Gewalt haben, und der Zögling von demselben abhängig seyn müsse. Die Ausübung dieser Gewalt des Erziehers wird die Disciplin und jene Gewalt eben deshalb die Disciplinargewalt genannt. — Keine Erziehung kann ohne Disciplin seyn, so wenig eine besondere als die allge-

meine. Die Disciplin kann sich nur auf zweifache Art äussern: im Anleiten zu dem, was der Zweck der Erziehung fordert, und im Abhalten von demjenigen, was diesem Zwecke hinderlich seyn könnte. Nicht allein in der Art und Weise wie die Disciplin anleitet und abhält, sondern auch in dem Grade selbst, wie sie das eine und das andere thut, muß sie in den verschiedenen Perioden der Erziehung verschieden seyn. Anfänglich kann der Willkühr des Zöglings nichts überlassen bleiben, weiterhin muß ihm immer mehr und mehr Freiheit gelassen werden, bis er aus der Gewalt des Erziehers ganz entlassen wird. Anfänglich ist die Abhängigkeit des Zöglings von seinem Erzieher eine bloß physische, weiterhin muß er in demselben seinen Führer erkennen, dem er Gehorsam schuldig ist, und durch die Vorstellung seiner Pflicht hauptsächlich geleitet und abgehalten werden, bis er unabhängig von dem Erzieher keine andere Abhängigkeit mehr anzuerkennen hat, als von der bürgerlichen Gesellschaft, von der er alsdann ein unmittelbares Glied wird, und seinen Verhältnissen in ihr. Die Erziehung im weitesten Sinne beginnt von dem ersten Eintritte des Menschen in die Welt. Das neugebohrne Kind ist hier keiner andern Führung fähig, als blos einer physischen, da alle Begriffe, welche eine anderweitige Führung bei dem Kinde voraussetzte, noch in seiner unentwickelten Seele fehlen. Zu dieser Zeit der bloßen Auferziehung kann die eigentliche Erziehung nur blos durch blinde Gewöhnung allmählig vorbereitet, und auch manchem Hindernisse, das weiterhin die eigentliche Erziehung finden möchte, nur vorgebauet werden. Zu dieser Zeit ist die Abhängigkeit des Kindes von seinem Erzieher die größte, ob es diese gleich nicht erkennt, sondern höchstens empfindet. Erst wo es diese allmählig kennen lernt, kann es durch die, wenn auch noch unent-

wickelte Vorstellung von derselben geleitet werden. Nichts als ein Gefühl der Zuneigung und der Achtung gegen seine Eltern, das frühzeitig Wurzel fasst, kann anfänglich es leiten, und wird es um so sicherer leiten, je mehr es die Geheiße seiner Eltern als einen wohlthätigen Rath zu betrachten gewohnt ist. Erst weiterhin, wo es das Bedürfniß, seine Anlagen zu entwickeln, erst selbst fühlt, und die sittlichen Begriffe sich allmählig bei ihm zu entwickeln angefangen, kann es durch den Begriff seiner Pflicht geleitet werden. Diese wird zwar dem Kinde sagen, daß es dem Befehle seiner Eltern folgen soll, aber es nicht immer zur Folgsamkeit selbst bestimmen. Eigentlicher Zwang wird es nicht immer anhalten und abhalten können; und gesetzt auch, daß dieses möglich wäre, so würde dieses nicht immer rathsam seyn, da durch die Erziehung das Kind zu seinem eigenen Führer gebildet oder gewöhnt werden soll, sich selbst bei seinen Handlungen zu bestimmen. Also Belohnungen und Strafen müssen hier zu Hülfe genommen werden. Allein welche? — Strafen, die ganz willkührlich, blos als Abschrekungsmittel auf Vergehungen des Kindes gesetzt wären, würden die Absicht des Erziehers verfehlen; sie würden vielleicht das Kind nach seinen Absichten lenken, aber nur so lange dieser Antrieb wirksam seyn könnte; sobald dieser Bestimmungsgrund fehlte, so bald das Kind keine Strafe zu fürchten hätte, würde es seinen Neigungen um so mehr freien Lauf lassen, und nie zur Herrschaft über sich selbst gelangen, zu welcher die Erziehung es doch führen sollte. Belohnungen, welche eben so willkührlich an die Folgsamkeit des Kindes geknüpft sind, erzeugen gar zu leicht einen, wenn gleich meist nur feinen, Eigennutz, der aller sittlichen Gesinnung leicht gefährlich wird. Und hierüber hat man sich auch nicht zu wundern; das Kind scheint alles Gute, was

belohnt wird, gleichsam verkauft zu haben, es wird natürlicherweise immer verkaufen wollen, und darüber nie sittlich gut handeln. Belohnungen und Strafen hingegen, die dem Kinde als natürliche Folgen seines Verhaltens erscheinen müssen, sind desto zweckmäßiger; sie gewöhnen das Kind, dasjenige selbst liebgewinnen, was sich so selbst belohnt, und das verabscheuen, was sich selbst bestraft. Die Liebe zur Ordnung z. B. kann in der zarten Seele des Kindes natürlich durch nichts besser genährt und erhalten werden, als daß man es die Folgen seiner Unordnung selbst empfinden läßt. Man lasse es also das entbehren, was es durch seine Nachläßigkeit eingebüßt hat, und dagegen die Frucht seiner Ordnungsliebe ganz genießen. Der Erzieher hat hier nichts zu thun, als das Kind auf die Folgen seiner Handlungen aufmerksam zu machen. Am besten wird er den Zweck, den er dabei hat, erreichen, wenn er das Kind diese mehr selbst auffinden läßt, als wenn er sie ihm geflissentlich zeigt. Hätte das Kind sich zu einer Unwahrheit verleiten lassen; so müßte es sich dadurch gestraft sehen, daß es das Zutrauen seines Führers eingebüßt hätte. Es muß diesen mißtrauisch gegen sich finden, wo die Wahrheit seiner Aussagen nicht so zu sagen am Tage liegt. Der Erzieher müßte ihm mehr seiner eigenen Sicherheit wegen auf seiner Hut zu seyn, als durch sein Mistrauen den Lügner kränken zu wollen, scheinen. Eben hierdurch würde jenes Kind am meisten gedemüthigt werden; es würde bald einsehen, daß der Lügner, der doch immer will, daß man ihm glaube, daran arbeitet, das Zutrauen Anderer gegen sich zu vernichten, und so mit sich selbst im Widerspruche ist, und die Unsittlichkeit der Lügen erkennen und sie zugleich verabscheuen lernen. Hierbei ist freilich noch eine Vorsicht nöthig. Der Erzieher kann, wenn er nicht alle Vorsicht hie-

bei anwendet, Gefahr laufen, statt in seinem Zögling die Liebe zur Wahrheit zu nähren, ihn zu einem vermischten (?) arglistigen Lügner zu bilden, der durch Aufmerksamkeit auf sich selbst, der Besorgniß entdeckt zu werden, sich überhoben glaubt. s. Über die Perioden der Erziehung, besonders zur Grenzbestimmung des Unterrichts auf Universitäten und den nächst höhern Schulen, mit ausführbaren Vorschlägen zur Verbesserung der ersten, von Johann Christoph Hoffbauer, Prof. der Philos. zu Halle. Leipzig, bei Johann Balthasar Schiegg. 1800. 344 Seiten. 8.

Ehrtrieb.

Die allgemeine Erfahrung lehrt, daß der Mensch ein natürliches Wohlgefallen an der Achtung hat, welche Andere gegen ihn hegen, mithin auch an den Ehrenbezeugungen, wodurch sie diese ihre Achtung zu erkennen geben. Aus diesem Wohlgefallen, welches unter der Benennung des Ehrgefühles bekannt ist, entspringt der Wunsch, uns geehrt und geachtet zu sehen, oder der Ehrtrieb. Eine besonders starke und anhaltende Thätigkeit des Ehrtriebes, welche nicht immer von der Vernunft geleitet wird, heißt Ehrbegierde, und ein hoher Grad der Ehrbegierde wird Ehrsucht, auch Ehrgeitz genannt. — Eine kluge Benutzung des Ehrtriebes ist für die Menschenerziehung von ausserordentlicher Wichtigkeit. Aber nicht immer wird von diesem vielvermögenden Triebe ein solcher Gebrauch gemacht, welcher der Veredlung und Beglückung der Menschen beförderlich wäre. Oft geschieht gerade das Gegentheil. Das Unheil, welches besonders bei der Jugend, vorzüglich aus

aus den sogenannten vornehmern Ständen, durch irrige Begriffe von dem, was Achtung und was Verachtung verdiene, und durch schiefe Richtung ihres Gefühls für Ehre und Schande gestiftet wird, ist unaussprechlich groß, und die Folgen dieser frühen Verbildung erstrecken sich gewöhnlich auf das ganze Leben. Arglistige Verführer ertheilen gewissen Lastern auf der einen Seite dadurch, daß sie eine Ehre darein setzen, einen Reitz und eine Übergewalt über die Gemüther, die sie an und für sich nicht haben: auf der andern Seite aber bringen sie es durch freche Verspottung der Unschuld und Tugend, und alles dessen, was Unschuld und Tugend bewahrt, endlich dahin, daß sich viele des Guten wenigstens äußerlich schämen, wenn sie demselben auch ihre innere Achtung nicht versagen können. Hat diese falsche Schaam einmal Wurzel geschlagen: so gewöhnt man sich bald, Religion und Sittlichkeit, über die man anfangs vielleicht nicht ohne lauten Widerspruch der bessern, innern Gefühle, bloß um der Gesellschaft willen, und um zu zeigen, wie sehr man sich von den albernen Vorurtheilen einer altmodischen Erziehung losgemacht habe, mitlachte, im Ernste gering zu schätzen. Doch das Unheil, welches von Seiten des Ehrgefühls in der Welt angerichtet wird, erstreckt sich noch viel weiter, und unaussprechlich groß sind die physischen und moralischen Übel, die durch Misleitung dieses so mächtigen und an sich sehr edlen Triebes angerichtet werden können und alle Tage wirklich angerichtet werden. — Man hat die Frage aufgeworfen, ob es nicht eine in manchem Betrachte bedenkliche Sache sey, sich des Ehrtriebes bei dem Geschäfte der Bildung des menschlichen Gemüthes zu bedienen, und ob nicht vielleicht dadurch im Ganzen mehr Böses als Gutes gestiftet werde. Und es hat nie an Leuten gefehlt, welche behaupteten, es dürfte kein, oder doch

nur ein sehr sparsamer und vorsichtiger Gebrauch von diesem Triebe bei der Menschenerziehung gemacht werden. Die vornehmsten Einwendungen, die man gegen die moralische Brauchbarkeit der von dem Ehrgefühle hergenommenen Motive vorbringt, sind folgende: Einige sagen, man solle sich zur Lenkung des Willens und zur Bildung des Charakters keiner andern, als reinsittlicher Bewegungsgründe bedienen, zu welchen aber die von der Ehrliebe hergeleiteten Motive nicht gehören. Denn wenn man Jemand auffordere, etwas Gutes um seiner Ehre willen zu thun: so gewöhne man ihn ja, das Gute nicht wegen seiner innern Vortrefflichkeit, sondern seiner wünschenswerthen Folgen wegen zu wollen und zu verrichten: man gewöhne ihn, nicht aus Pflichtgefühl und uninteressirtem Gehorsam gegen die Gesetze der Vernunft, sondern aus eigennützigen Absichten zu handeln, indem es doch in der That nichts anders, als Eigennutz und Selbstsucht sey, wenn man die Erwerbung einer günstigen Meinung Anderer, nebst den vortheilhaften Folgen derselben, bei seinem Thun und Lassen beabsichtige. Hierdurch aber gehe aller innere Werth sonst löblicher Handlungen verloren. Besonders sey es bei der Erziehung und Bildung der Jugend äusserst bedenklich, sich so unedler Antriebe zu bedienen, nichts sey wichtiger, als daß man junge Leute recht früh überzeuge, es sey ihre, gar nicht von äußern Vortheilen abhängige, unbedingte Pflicht, recht gut zu handeln. — Nun ist es zwar wahr, daß der eigentliche Werth der menschlichen Gesinnungen, Entschließungen und Handlungen darin besteht, daß man das Gute wegen seiner innern Vortrefflichkeit wolle und ausübe; aber dadurch wird doch wohl nicht die Zulässigkeit jedes andern Motivs ausgeschlossen? Es ist gewiß nicht nur erlaubt, sondern sogar nothwendig, mancherlei nicht-

moralische Antriebe mit der reinmoralischen Triebfeder zu verbinden. Denn es wird schwerlich gelingen, durch die eigentlich sittlichen Bewegungsgründe allein die menschliche Trägheit zu besiegen, die Gewalt der Leidenschaften zu brechen, und die Sinnlichkeit immer in Schranken zu halten, wenn man nicht jene edlern Motive durch Furcht und Hoffnung unterstützt und nicht wenigstens im Anfang den Trieb der Selbstliebe mit zu Hülfe nimmt. Da es also überhaupt nicht zu misbilligen ist, wenn man bei der Menschenerziehung auch von den in der Selbstliebe gegründeten Trieben einen klugen Gebrauch macht: so ist nicht einzusehen, warum denn gerade die Ehrliebe allein davon ausgeschlossen seyn solle. Ist sie etwa ihrer Natur nach unedler als Geldliebe oder als das Verlangen nach Sinnengenuß und dergl.? Gerade das Gegentheil. Der Wunsch, daß Andere uns achten mögen, ist mit dem Wunsche, uns selbst achten zu können, sehr nahe verwandt; ja, er entspringt zum Theil unmittelbar aus dem der menschlichen Natur so wesentlichen Triebe der Selbstachtung. Es ist also ohne Mühe zu begreifen, daß die Ehrliebe, in so fern sie aus dieser Quelle entsprungen ist, am leichtesten mit dem eigentlichen sittlichen Willensprincip, nämlich dem Verlangen nach moralischer Selbstachtung und Selbstzufriedenheit, zusammenfließen und mit demselben gemeinschaftlich zu Einem Ziele hinwirken könne; daß mithin unter allen menschlichen Trieben keiner so gut, als gerade die Ehrliebe, zu einem die Sittlichkeit unterstützenden Hülfsmotive, tauge. s. Versuch über den Ehrtrieb mit besonderer Rücksicht auf das Geschäft der Menschenerziehung, für Freunde der praktischen Philosophie, für Jugendlehrer und Prediger von Christian Wilh. Snell, Prof. und Rektor des Gymnas. zu Idstein. Frankf. a. M. bei Gebhard und Körber. 1800. 400 S. 8.

Eigensinn.

Der Eigensinn ist eine sehr böse Krankheit. Wer diese hat, wird niemals froh. Es ist ihm alles nicht recht. Kinder, die davon befallen werden, weinen, und man weiß nicht, warum? Sie werden dadurch so unangenehm, daß alles von ihnen weicht. Ihre Eltern entfernen sie aus der Stube, und ihre Geschwister wollen nicht mit ihnen spielen. Wenn ich so etwas an meinen Kindern merke, so lasse ich sie weder an dem Frühstücke noch an andern Vergnügungen Theil nehmen, bis diese Krankheit sich gelegt hat. Denn ich habe bemerkt, daß durch gute Worte und Vergnügungen sich ihr Zustand immer mehr verschlimmert. s. Salzmanns Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 3. Bändchen. Leipz. bei Crusius 1780.

Eigensinn ist vorhanden, wenn man dem, was die Umstände, oder was Andere wollen, widerstrebt, ohne irgend einen vernünftigen Grund dazu anführen zu können. Weil also derjenige, der des Eigensinns beschuldiget wird, schon im Stand seyn muß, wenigstens einigermassen vernünftig zu denken und zu handeln: so folgt, daß man von Kindern unter zwei bis dritthalb Jahren, so lange sie nämlich theils noch nicht reden können, theils was man zu ihnen sagt, erst verstehen lernen müssen, und also oft noch mißdeuten werden, nie mit Gewißheit behaupten kann, daß sie eigensinnig sind. Es kann ein sehr dringendes Geistes- oder Körperbedürfniß, oder ein Mißverstand seyn, was die Kinder antreibt, anders zu handeln, als es die Erwachsenen wollen, die mit den Kindern umgehen. — Es ist hier die Rede von Kindern, welche, und in so fern sie verstehen, was ihnen vorgeschrie-

ben wird, und welche, wenn sie gefragt werden und antworten, entweder keinen vernünftigen Grund, oder nur einem, der ihnen selbst nicht haltbar vorkommt, von ihrer Widersetzlichkeit angeben können. Das Kennzeichen, ob sie sich bewußt sind, aus vernünftiger Beurtheilung oder aus Eigensinn gefehlt zu haben, ist die Unbefangenheit; das Gegentheil von dem schüchternen zurückhaltenden Wesen, mit welchem sie sich zu vertheidigen suchen, wenn sie über ihr Betragen auf eine ordentliche und ihnen verständliche Art befragt werden. Vertheidigen sie sich mit Unbefangenheit, mit Freiheit und Festigkeit in Blick, Stimme und Stellung des Körpers, so haben sie blos geirrt, und der Verstand ist Schuld an dem Fehler, nicht der Charakter. Verrathen sie aber durch irgend etwas das Bestreben, den Vorwurf zu verbergen, den sie sich während ihrer Vertheidigung selbst machen müssen: so sind sie Sophisten; sie wissen, daß sie nicht recht gethan haben, und wenn übrigens die Handlung von der Art ist, daß sie aus Eigensinn entsprungen seyn kann, so ist sie alsdann auch wirklich daraus entsprungen, und das Kind war eigensinnig. — Verzärtelung führt gewöhnlich zu Eigensinn; theils weil ein schlaffer Körper sich muthvollen Entschlüssen widersetzt, theils weil ein Kind, wenn es verzärtelt wird, zugleich auch so viele Bedürfnisse erhält, und zu deren Befriedigung so oft zugelassen wird, daß am Ende die Seele unter den Forderungen, die an sie ergehen, selbst erliegt. — Strenge ist nicht das eigentliche Mittel gegen den Eigensinn. Auch fehlt man gewöhnlich darin, daß man solche Kinder öffentlich beschämt. Hierdurch begeht man ein großes Unrecht an ihnen. Durch öffentliche Verweise und Zurechtweisungen solcher Charakterfehler wird durchaus nichts gut gemacht, sondern alles verschlimmert. Mit jedem Verweise geht etwas mehr

von der Feinheit des moralischen Gefühls, von Reue, von der sittlichen Schamhaftigkeit verloren, und Frechheit, Trotz, Erbitterung gegen andere, selbst eine Art von moralischer Verzweiflung, nimmt in dem Innern solcher Kinder immer mehr überhand. Dieß muß schlechterdings verhütet werden. Man kann es aber nur dadurch verhüten, daß man den Kindern, die mit solchen Charakterfehlern behaftet sind, und welche man durch Vorstellungen und Ermahnungen davon befreien will, unter vier Augen, und ohne daß eines der andern etwas davon merkte, ernstliche und eindringende Vorstellungen macht. Man muß dabei die Kinder merken lassen, daß man, um ihnen Beschämung zu ersparen, die Sache als ein Geheimniß betrachten, und ihm, dem Kinde, so bald es in Gefahr stehe, den Fehler wieder zu begehen, ein Zeichen geben wolle, welches nur ihm selbst verständlich sey. Dies ist die einzige Art, wie man wirklich moralische Unvollkommenheiten aus Kindern und Erwachsenen wegbringen kann. Diese Art von Zutrauen, Theilnahme und väterlicher Ermahnung erspart dem Fehlenden die Schaam, macht ihn des Geständnisses und der Reue fähig, und ruft den Muth in ihm auf, ernstlich an dessen Entfernung zu arbeiten. Kindern, die ich von ihrer Geburt an bei mir hätte, würde ich gar nicht einmal erlauben, einen Charakterfehler, in welchen sie verfallen sind, bei seinem eigentlichen Namen zu nennen. Am wenigsten würde ich dieses im Beiseyn anderer Kinder thun. Ich würde daher nie zu dem Kinde sagen: "Bist du schon wieder eigensinnig? wo soll es doch mit deinem Eigensinne noch hin, unglükliches Kind?„ Noch weniger würde ich es mit diesem Namen schimpfen, und sagen: geh weg, du Eigensinn! u. dgl. mehr, was man fast allenthalben hört. Sondern ich würde, wenn ich die Sache ja bei einem besondern Namen nen-

nen müßte, das eigensinnige Kind ein unverständiges, sein Betragen aber Unverstand, Übereilung, Unüberlegtheit nennen. Nach diesen Grundsätzen muß man bei der Cur eines Eigensinnigen verfahren. Findet man nöthig, ihm auf der Stelle Erinnerungen dieses Fehlers wegen zu machen, so sey die Sprache ganz kurz, und verrathe etwas Wehmuth und Erstaunen. "Denkst du denn schon wieder nicht an dich?„ oder so etwas ähnliches; ein einziges "Philipp!„ mit einem scharfen bedeutenden Blicke, wird mehr wirken, als Ermahnungen und Erinnerungen. Im äußersten Fall sey ein mit Nachdruck, und allenfalls im Tone des festen Zornes, aber ja nicht im Tone der Erbitterung oder des gekränkten Wesens vorgebrachtes Wort, ein solcher Blick, mit welchem du ihm deine Verwunderung über die Hartnäckigkeit seines Unverstandes zu verstehen gibst, das Mittel, dem Ausbruch seines Eigensinns auf der Stelle Einhalt zu thun. Die Cur des eingewurzelten Eigensinns aber erfordert so viel Plan und eine so genaue Benutzung des Augenblicks, daß nicht wohl mehrere Personen mit Erfolg an derselben arbeiten können, sondern daß sie die Sorge eines Einzigen seyn muß. — Eigensinn ist ein Fehler, welcher sehr langsam weicht, weil er gewöhnlich mit Verstandesschwäche, wohl gar mit Körperschwäche gepaart ist. s. die Familie Werthheim, von J. H. G. Heusinger. 2. Th. Gotha 1798.

Elementarunterricht.

Einigermassen begüterte Eltern thun am besten, den Elementarunterricht ihren Kindern im elterlichen Hause geben zu lassen; besonders gilt dieß von den

Mädchen, die von der frühesten Jugend an, zur Häuslichkeit gewöhnt werden müssen, die Mütter sollten sich bemühen, ihn selbst zu geben. Alle jetzt übliche Spielereien, z. B. mit den Mundstellungen, sind dabei zu vermeiden. Man sehe nur darauf, daß die Kinder, noch ehe sie Unterricht erhalten, alle Worte, die man ihnen vorsagt, rein nachsprechen, und man wird keiner die Organe bildenden Lautmethode zum guten Sprechen bedürfen. Die Buchstaben sind willkührliche Zeichen der Laute und müssen als solche den Kindern bekannt gemacht werden. Am besten geschieht dieses durch die von Plato zu Leipzig erfundene Lesemaschine. Die Entstehung der Worte ist auf diese Weise am leichtesten begreiflich zu machen. Und wie unterhaltend ist es für die Kinder, wenn sie sehen, wie durch Ansetzung, Wegnahme oder Veränderung eines einzigen Buchstabens ganz andere Vorstellungen in der Seele erregt werden, z. B. Tau, Taub, Taube; Eis, Reis, Kreis; Seite, und Seide. Mutter, Butter, Futter u. s. w. Man theile die Wörter nach der Abstammung ab; dadurch lernen die Kinder, was eine Stammsylbe ist, und begreifen, warum diese betont werden muß. Das gewöhnliche Betonen der Endsylben in Schulen rührt von der falschen Abtheilung her. Wenn die Kinder Mensch= en, lob= en, Güt= er abtheilen (wie in Reuters ABC und Lesebuch), so werden sie mit der Stimme gewiß nicht steigen, sondern fallen. Die Methoden der Herrn Olivier und Krug scheinen mir eben kein großer Gewinn für den Elementarunterricht zu seyn, obschon ich nicht zweifle, daß Kinder, auch nach diesen Methoden gut lesen lernen. S. Dyk über Real= oder Bürgerschulen, (Leipzig 1808. 32 S. 8. 18 Kr.)

Der Elementarunterricht besteht darin: daß man in dem Denkvermögen eines andern ganz

neue Begriffe hervorbringe. S. Wolfrath. Unterricht.

Wir sind darüber einverstanden, daß die ganze Welt der Ideale, wie der Wirklichkeiten, aus Extremen zusammengebauet sei, und daß nur die Zusammenstellung und Verbindung der Einfachheiten die Mannichfaltigkeit hervorbringe, die uns in Erstaunen setzt. Jeder, der etwas machen will, muß mit dem Einfachen bekannt seyn, bevor er an die Zusammensetzung geht; und es wird jede Sache verdorben, deren Grundbestandtheile nicht so beschaffen sind, wie sie beschaffen seyn sollen. Es fließt hieraus die Unentbehrlichkeit der Elementenkunde. Aber die Dinge in ihre einfachen Bestandtheile auflösen, ist das Geschäft des Geistes. Wir empfangen sie in der Zusammensetzung, die sich immer wieder von neuem mit andern Zusammensetzungen verbinden und eben dadurch ins Unendliche vermannichfaltigen kann. Es wird also eine nicht geringe Abstraktionsgabe dazu erforderlich seyn, die ersten Bestandtheile der Dinge aufzufinden, und das Verbundene in der Natur, welches oft nur in der Verbindung existiren kann, gehörig von einander abzusondern und zu vereinzeln. Ein solches Abstraktionsvermögen verlangt man vom Erzieher, der seinen Zöglingen einen Elementarunterricht ertheilen will. Die wenigsten Erzieher dachten bisher an diese nothwendige Erforderniß. Sie nahmen die Elemente, wie sie dieselben fanden, (in der Sprache, z. B. die aufgezählten Wortgattungen, das Schema der Deklinationen und Konjugationen, die Alphabete der Fibeln u. s. w.), ohne weiter nachzudenken, ob das die Elemente der Erlernung wären, womit sie ihre Schüler vor allen Dingen bekannt zu machen hatten. Und doch sollte das richtige Auffassen der

Elemente nur erst die Vorbereitung zu dem Elementarunterricht selbst ausmachen. Die Art des Vortrags, was man Elementarmethode nannte, erforderte die Kunst, das Vereinfachte zur klaren Anschauung zu bringen, ihm den Reitz und das Interesse zu geben, welches einzig nur die zu einem gefälligen Ganzen verbundenen Theile haben, und dem Elementartheile selbst schon die Bestimmung anzuweisen, die er von jeder möglichen Zusammensetzung erhalten soll. Pestalozzi war der erste in unsern Tagen, der das Bedürfniß eines guten Elementarunterrichts in eine Anregung brachte, wie es bisher von keinem noch gebracht worden war. Nach der Erscheinung seiner Elementarbücher spricht die ganze Welt der Erzieher von Elementen, und von elementarischer Methode, ohne sich jedoch weiter um die großen Schwierigkeiten zu kümmern, welche diesem so überaus wichtigen Theile der Unterrichtsverbesserung in dem Wege liegen. Wie findet man die Elemente? Und wie gelangt man zu der Ueberzeugung, daß man die richtigen gefunden habe? Das soll die erste Frage seyn. Das Ganze zerschneiden und zerstückeln, heißt noch lange nicht, es in seine einfachen Bestandtheile auflösen. Nur die auffallenden Theile von dem Ganzen ablösen, und das übrige in verworrener Mischung zusammen werfen, heißt nicht die Elemente auffassen. Jeden abgesonderten Theil so lange manipuliren, bis er unfähig zu irgend einem Gebrauche, bei der Anordnung des Ganzen wird, heißt nicht Elementarunterricht ertheilen. Durch das Zerschneiden werden die Theile verletzt und wir erfahren nichts von ihrer ursprünglichen Natur u. s. f. S. Horstig, über die elementarische Methode, im Archiv für das katholische Kirchen- und Schulwesen. 2. B. 1. St. Frankf. a. M. 1810.

Erzählungen.

Die Erzählung hat für alle Kinder Reitz. In unsern Tagen, wo so viele Bücher für Kinder geschrieben sind, kann es an Stoff zur Erzählung nicht fehlen. Das beste, das ich kenne, ist der Campe'sche Robinson. Wenn du nun zu erzählen anfängst, so bemerke wohl, wie sich deine kleinen Zuhörer dabei benehmen. Sind ihre Augen und Ohren auf dich gerichtet, bitten sie dich, wenn du schliessen willst, daß du weiter erzählen sollst, so ist es ein Zeichen, daß sie in deiner Erzählung Unterhaltung finden; werden sie aber schläfrig oder fangen sie an zu spielen und sich unter einander zu necken: so muß es irgend wo fehlen. — Der Fehler liegt sicherlich entweder an dem Inhalte der Geschichte, die du vorträgst, oder — an dir selbst. Vielleicht enthält deine Geschichte nichts für Kinder Anziehendes. Versuche es daher mit einer andern; fesselt diese ihre Aufmerksamkeit mehr: so hättest du vorhin in der Auswahl der Erzählung gefehlt. Solltest du aber finden, daß die Kinder bei allen deinen Erzählungen, zerstreut und untheilnehmend blieben: so liegt der Fehler sicher in dem Tone deines Vortrags, und du hast dann um so mehr Ursache, daran zu bessern, da die Absicht deiner Erzählung doch vorzüglich ist, mit Kindern sprechen zu lernen. Hier sind einige Winke, wie du deinen Erzählungston verbessern kannst:

1) Wenn du dich mit deinen Kindern unterhältst, so rathe ich dir: sprich nicht wie ein Buch, sondern wie ein Mensch im Umgange mit Menschen zu sprechen pflegt, sprich die Sprache des gemeinen Lebens. Vermeide bei deinen Erzählungen keinen Ausdruck als unedel, dessen du dich im täglichen Umgang nicht zu schämen

pflegst; dadurch bekommt deine Erzählung Leben, und wird für Kinder anziehend.

2) Vermeide ferner, so viel du kannst, allgemeine Ausdrücke, weil diese Kindern weniger faßlich sind, und nenne lieber die Sachen einzeln, die dadurch bezeichnet sind.

3) Sey ferner in deiner Erzählung etwas umständlich, und vergiß nicht, in dieselbe allerlei Nebenumstände einzuweben, die die Handlung begleiteten.

4) Führe ferner die Personen immer redend ein, und laß sie in dem Tone sprechen, wie sie wirklich würden gesprochen haben. Es versteht sich von selbst, daß du immer in dem Tone sprechen mußt, in welchem die Person, die du redend einführest, würde gesprochen haben, und dir daher Mühe geben, deine Stimme in deine Gewalt zu bekommen. Durch diese beständige Abwechselung des Tons bekommt nicht nur deine Erzählung Leben, sondern deine Stimme bekommt auch die gehörige Geschmeidigkeit, die dir unentbehrlich ist, wenn du mit Nachdruck und Herzlichkeit zu deinen Pflegebefohlnen sprechen willst.

5) Endlich suche auch in deine Erzählung Handlung zu bringen. Dieß geschieht alsdann, wenn du durch deine Mienen und die Bewegung deiner Glieder die Handlungen, welche du erzählst, auszudrücken suchst. Salzmann in seinem Ameisenbüchlein, oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Schnepfenthal 1806. in der Buchhandl. der Erziehungsanst. 290 S. kl. 8.

Ihr Eltern könnt euren Kindern nichts bessers zu gute thun, als wenn ihr ihnen immer recht viel Gutes erzählet. Eure Kinder bekommen euch lieb, sie schmiegen sich an euch an. Es ist nichts schicklicher, ihnen Religion und Frömmigkeit beizubringen, und ihnen ihre Fehler abzugewöhnen, als lehrreiche Histörchen. Ihr müßt aber mit euren Kindern eine ganz besondere Sprache reden, und die aus Büchern entlehnten Geschichten, die ihr ihnen erzählen wollt, in diese Sprache übersetzen. Wenn wir mit den Kindern, wie mit unsers gleichen reden: so versteht es gewiß selten die Hälfte. Miene, Ton, Stellung des Körpers muß dem Kinde erklären, was unsere Worte sagen wollen. Salzmanns Unterhaltungen für Kinder und Kinderfreunde. 1. Bändchen Leipzig b. S. L. Crusius 1778. 150 S. 8. 8tes Bändchen 1787.

Magazin von moralischen Erzählungen für alle Fälle der Sittenlehre, alphabetisch geordnet. Ein Handbuch für Aeltern und Lehrer beim Unterricht in der Moral, wie auch zur nützlichen Lektüre für die Jugend. Aus den Werken der vorzüglichsten Jugendschiftsteller gesammelt und herausgegeben von Heinrich Karl Gutmann. 1ter B. mit Salzmanns Portrait (und Lebensgeschichte). Leipzig 1808, b. G. Fleischer d. J. 510 S. gr. 8. 2ter B. Mit Glatz's Portrait (und Lebensgeschichte). 544 S.

Familiengemälde und Erzählungen für die Jugend, von Jakob Glatz. 2 Bändchen, 1799. Gotha, b. Perthes.

Ebend. Unterhaltungsbuch der kleinen Familie von Grünthal, oder Erzählungen für die zartere Jugend. 3 Thl. 1800 — 1801. Leipzig b. Fleischer.

Ebend. Das rothe Buch, oder Unterhaltungen für Knaben und Mädchen. Ein Lesebuch mit Rücksicht auf das Alter der Leser bearbeitet. Altenburg und Erfurt, b. Rink und Schnuphase. 4 Bändchen 1800 — 1801.

Ebend. Moralische Gemälde für die gebildete Jugend. 2 Hefte, 2te Aufl. Leipz. b. Voß.

Ebend. Jakob Stille's Erzählungsbuch, oder kleine Bibliothek für kleine Kinder, die das Lesen angefangen haben, und sich gerne etwas erzählen lassen. 4 Bändchen 1802 — 1804. Altona, b. Hammerich.

Ebend. Kleine Romane für die Jugend. 2 Bdch. 1801 — 1802. Altona, b. Hammerich.

Ebend. Taschenbuch für die deutsche Jugend; auch unter dem Titel: Kleine Jugendbibliothek. 3 Jahrgänge, 1803 — 1805. Fürth im Bureau f. Liter.

Ebend. Iduna, ein moralisches Unterhaltungsbuch für die weibliche Jugend. 2 Bände. Neue Aufl. 1806. Frankf. a. M. b. Wilmans.

Ebend. Theone, ein Geschenk für gute Töchter, zur Weckung und Veredlung ihres sittlichen und religiösen Gefühls. 2 B. 1806. Frankf. a. M. b. Wilmans.

Ebend. Minona, ein unterhaltendes Lesebuch für jüngere Mädchen, zur Bildung ihrer Sitten. 1807. Ebend.

Ebend. Kleine Geschichten und Erzählungen für die Jugend. 1803. Nürnberg b. Campe.

Ebend. Vater Traumann. Ein Lesebuch zunächst für Bürgerschulen. 1803. Schnepfenth. in der Buchh. der Erzieh.

Ebend. Theodors und Emiliens unterhaltendes Lesebuch 1805. Wien, b. Camesina.

Ebend. Monatliche Unterhaltungen für die Jugend. 6 Hefte, Wien, in der Rehmschen Buchh.

Ebend. Die frohen Kinder, oder Erzählungen und Bilder aus der Kinderwelt. Deutsch und Französisch. 1806. Wien, b. Geistinger.

Ebend. Die glückliche Jugend. Ein Seitenstück zu den frohen Kindern. 1807. Ebendas.

Ebend. Handbuch von Erzählungen für das Kinderalter, vom 4ten bis zum 7ten Jahre. 1806. Leipz. b. Leo.

Histörchen und Gespräche zum Gebrauche für Kinder, die anfangen geläufig zu lesen. 1 B. Straßburg, b. Ph. J. Dannbach. 1790. 151 S. 12. 2 Bändchen 178 S.

Kleine Kinderbibliothek, herausg. von J. H. Campe, 1 Bändchen Hamburg, in der Heroldischen Buchh. 1779. 12. 24. Bändchen Braunschweig 1793. Neue Aufl.

Robinson der Jüngere, zur angenehmen und nützlichen Unterhaltung für Kinder. 1 Th. von J. H. Campe. Hamburg 1779. b. Bohn. kl. 8. 2 Th. 1780. Neue Aufl.

Gutmann oder der sächsische Kinderfreund. Ein Lesebuch für Bürger und Landschulen von M. Karl Traug. Thiema, Rector der Schule zu Löbau. 2 Th. 3te verbess. Aufl. Leipzig 1802. b. S. L. Crusius.

Erziehung.

Unter Erziehung denkt man sich den Inbegriff von Anstalten, um den Menschen die ihnen nöthigen Kenntnisse und Fertigkeiten beizubringen. Stephani. s. Vorlesungen über die wichtigsten Gegenstände der Moralpolitik mit besonderer Hinsicht auf die deutsche Konstituzion und die jezige große Völkergährung in Europa. 1795. 422 S. 8.

Den Menschen erziehen heißt nichts anders, als ihn in eine Lage sezen, worin er zu der für seine Bestimmung nöthigen Ausbildung seiner Kräfte gelangen kann. Ist diese Lage schon von der Natur bereitet, so gibt dies eine natürliche; ist sie von dem Menschen absichtlich hervorgebracht, so heißt sie eine künstliche Erziehung. — Die verschiedene Bedeutung des Wortes Erziehung kommt von dem verschiedenen Gebrauche desselben her, um damit bald die Wirkung, bald die Ursache auszudrüken. In ersterer oder subjektiver Rüksicht bezeichnet Erziehung den Inbegriff der gewonnenen Ausbildung eines Menschen für seine Bestimmung. So sagt man z. B. in dieser Bedeutung: dies ist ein Mann von guter Erziehung. In zweiter oder objektiver Hinsicht deutet dieses Wort den Inbegriff der hierzu abzwekkenden Anstalten an. Wenn von häuslicher und öffentlicher Erziehung gesprochen wird: so nimmt man es in diesem lezteren Sinne. Ausserdem pflegt man auch noch Erziehung dem bloßen Unterricht entgegen zu sezen, in welchem Falle man darunter den Inbegriff von Anstalten begreift, welche zum Zwecke haben, die praktische Vernunft (das Vermögen des Menschen, seinen Willen nach Regeln zu bestimmen) zweckmäßig auszubilden. s. System der öffentlichen

lichen Erziehung von D. Heinrich Stephani, Konsistorialrath und Hofprediger zu Castell. Berlin, bei H. Frölich 1805. 415 S. 8.

Wer die Entwickelung einer Kraft befördert, der erziehet. Erziehung ist demnach — auf Menschen angewendet — Beförderung der Entwickelung der menschlichen Kräfte. Die Entwickelung einer Kraft aber heißt der Übergang einer Kraft von dem ersten Akt ihrer Thätigkeit an, bis zu dem Zustand, wo sie überhaupt so wirksam ist, als sie ihrem Begriffe nach seyn soll. So wird die Kraft zu denken überhaupt durch die ersten Versuche des Jünglings, und durch die Hülfe des Erziehers entwickelt. s. Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst, ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen, entworfen von Heinrich Gottlieb Heusinger, Dr. der Philos. und Privatlehrer derselben in Jena. Leipz. bei Chr. G. Hertel. 1795. 116 S. gr. 8.

Erziehung hat die Entwickelung der, von der Natur in dem Wesen der Menschheit vereinigten Kräfte zum Gegenstande. Möglichste Ausbildung der Sittlichkeit, diese Bestimmung des Menschengeschlechts, umfaßt auch das Wesen und den Zweck der allgemeinen Erziehung. s. D. Christian Daniel Voß Versuch über die Erziehung für den Staat, als Bedürfniß unserer Zeit, zur Beförderung des Bürgerwohls und der Regenten-Sicherheit. 1r Theil Halle 1799. 441 S. 8.

Man beschränkte von jeher die eigentliche Erziehung auf das Alter, wo die physische und mo-

ralische Reife noch nicht vollendet ist. s. Niemeyers 3ten Theil der Grundsätze der Erziehung.

Fichte ist in Absicht auf Erziehung und Unterricht der Antipode Niethammers. s. Reden an die deutsche Nation durch Johann Gottlob Fichte. Er will in jeder Stadt, in jedem Dorfe ein abgesondertes Erziehungshaus für alle Kinder, Knaben und Mädchen, worin sie nach Pestalozzi-Fichtescher Methode erzogen werden sollen. — Aus der französischen Erziehung deutscher Kinder kann nichts anders als Charakterlosigkeit hervorgehen. Man denkt nur in Einer Sprache. Siehe Sprachunterricht.

Erziehung und Unterricht müssen im Einverständniß mit einander stehen. Fichte. Denn wenn ein Kind z. B. nicht im elterlichen Hause an Ordnung und Reinlichkeit gewöhnt wird, so wird aller Unterricht darüber in der Schule wenig fruchten. Dyk.

Ferner sollten die Kinder allerdings (nach Fichte) nicht zu frühzeitig mit der Welt bekannt gemacht, nicht an öffentliche Lustörter mitgenommen werden, nicht tagtäglich und ohne Aufsicht auf den Strassen sich herumtreiben. Aber durch eine (Fichtesche) Klostererziehung würde den eingerissenen Übeln, in dieser Hinsicht, nicht gesteuert. Man komme nur auf die alte Weise, die Kinder hübsch im Hause zu behalten, zurück; sie waren dabei am Körper eben so stark und gesund als jetzt, und wurden am Geist nicht verdorben; ja man entfernte sie selbst bei Gastmahlen und Kaffeevisiten aus dem Speisesaale und der Stube der Mutter. Wie kann der Schulunter-

nicht gedeihen, wenn das Kind in steter Zerstreuung lebt, und sich schon als ein Mitglied der bürgerlichen Gesellschaft betrachtet? Vor allen Dingen aber laßt uns wieder Christen werden, und wir werden auch gute Bürger und friedliche Nachbarn seyn. Dyk.

Zu der Erziehung wichtigem Geschäfte gehören viele Stücke; allein das erste und wichtigste ist, in das jugendliche Herz den Samen der Tugend zu pflanzen. Dadurch bereitet man auf das zweite vor, es zu den Pflichten des Lebens einzuweihen. Zu dem dritten Stücke gehört die Erlernung einiger für dieses und jenes Leben unentbehrlicher Wissenschaften, und Unterricht in irgend einem Gewerbe, wodurch man, ohne seinen Nebenmenschen zur Last zu fallen, in den männlichen Jahren den dringenden Anforderungen der Bedürfnisse dieses Lebens Genüge leisten kann. Und viertens endlich muß man den zu bildenden Menschen vom ersten Kindesalter an zu dem gewöhnen, was man gute Lebensart zu nennen pflegt. s. Johann Gottfried Grubers Kunst, sein Leben der Tugend, Weisheit und guten Lebensart gemäß zu führen. Nach dem lateinischen Werke des Herrn Rath Campe. Leipzig 1799. bei J. W. Kramer. 296 Seiten, kl. 8.

Gleichwie große Menschen nur von großen Menschen gebildet werden, so auch große Zöglinge nur durch große Schulen; und obgleich nichts in den Menschen hineingebracht werden kann, was nicht selbstständig aus seinem unsichtbaren Genius hervorgeht, so verhindert doch eben ein zu enges System der Erziehung oft die Entwickelung der vorzüglichsten Kräfte und ihren spätern freien Gebrauch. Das

Größte und Höchste muß die Erziehung wollen und ernstlich darnach streben; dann folgt ihr der Segen der Erzogenen, der Segen der Nachwelt. Hall. A. L. Z. Nr. 233. 1808.

Die freie Entwickelung der Menschheit ist der Hauptzweck der Erziehung, nicht die frühe Vorbereitung für die bürgerliche Sphäre. Ebend.

Die Erziehung erstreckt sich auf das ganze Menschenleben. s. Erziehungslehre von Fr. H. Chr. Schwarz, Pfarrer zu Münster im Hessen-Darmstädtischen. 1r Band, in Briefen. Leipzig, bei G. J. Göschen. 1802. 384 S. gr. 8.

Endzweck der Erziehung.

Die Erziehung begreift drei verschiedene Zwecke in sich, deren Vereinigung und Ordnung den Haupt- oder Endzweck der Erziehung ausmacht. Es gibt nämlich eine Kultur zur Geschicklichkeit, eine zur Klugheit und eine zur Sittlichkeit und Moralität. Vermöge der Kultur zur Geschicklichkeit lernen wir mit Sachen, vermöge der Kultur zur Klugheit aber mit Personen umgehen, und die Kultur zur Sittlichkeit bezielt die sittliche Güte des Menschen. Die Erziehung zur Geschicklichkeit und Klugheit umfaßt diejenigen Zwecke in sich, die jeder haben will, beliebige, willkührliche Zwecke; die Kultur zur Moralität begreift diejenigen in sich, welche jeder haben soll, schlechterdings nothwendige Zwecke, sobald er auf Vernunft und Mensch-

heit Anspruch macht. Nun bedarf es keiner Erinnerung, daß das Nothwendige dem Willkührlichen, das schlechthin und allgemein Verbindende dem durch Umstände und äußere Bedürfnisse Veranlaßten und um gewisser Zwecke willen als Mittel Gewollten überall vorgehe; mithin kann auch kein Zweifel über die Frage entstehen, ob die moralische Erziehung irgend einer andern Art derselben vor- oder nachgesetzt werden müsse? Wir *sollen* sittlich gute Menschen werden, und wenn es auf keine andere Weise möglich wäre, als daß wir irgend einen beliebigen, wenn auch noch so vortheilhaften Zweck aufgäben: so müßten wir es thun, um unsere Menschenwürde, die nur durch Vernunft und vernünftige Handlungsweise behauptet werden kann, nicht zu verletzen. Es würde zwar thöricht seyn zu fordern, daß man die Kultur zur Geschicklichkeit und Klugheit über der Kultur zur Sittlichkeit aufgeben sollte; aber es wäre um nichts weiser, die moralische auszuschließen, und jene auf Unkosten dieser zu seinem Augenmerk zu machen. Im ersten Fall würde man dem Menschen die Sphäre einer vernünftigen Thätigkeit rauben, im zweiten geschickte Thiere, aber keine vernünftigen Menschen erziehen. Wird die Kultur zur Geschicklichkeit und Klugheit zur einzigen Hauptabsicht der Erziehung gemacht, so wird man alle Kräfte und Anlagen des Zöglings so vollkommen zu machen und so harmonisch zu kultiviren suchen, daß er so viel, so ungestört, so uneingeschränkt und lebhaft genießen könne, als auf dieser Welt der idealisirteste Glückliche nur immer genießen kann, und die Moralität wird dabei entweder ganz vergessen, oder nur in so fern beabsichtigt, als sie angenehme Genüsse vorbereitet, oder verschafft. Wollte man die Moralität zum ausschließenden Augenmerk nehmen, so würde man einen für die gegenwärtige Welt untauglichen, rohen aber biedern Na-

turmenschen erziehen, oder einen mit der wirklichen Welt unverträglichen, unzufriedenen, launischen und in keine Lage irrdischer Verhältnisse passenden, grämlichen Schwärmer bilden. Wer möchte aber gern Rousseaus Emil, oder der reicherzogene Sohn des reichen Mannes seyn? Wir sind bestimmt in der wirklichen Welt zu leben; daher soll die Absicht aller Erziehung seyn: Kultur zur Geschicklichkeit, Klugheit und Sittlichkeit, nur so, daß jene beiden Zwecke dem höchsten Zweck der Kultur zur Sittlichkeit bei = und durchgängig untergeordnet werden, weil man beliebige Zwecke allgemeinen und durchaus nothwendigen nie vorziehen darf. s. Schuderoff, Etwas zur Beherzigung für Mütter.

Der Satz: Jedermann kultivirt sich selbst, und wird nicht kultivirt, ist wahr. Er schließt aber darum die Erziehung nicht aus, weil sonst nicht viel vorhanden seyn würde, woran man sich kultiviren könnte, und sagt weiter nichts, als: man könne dem Menschen nichts eintrichtern, nichts aufdringen, was er nicht selbst in sein Eigenthum aufnehmen wolle, und jeder müsse, was er ist, durch Anwendung seiner eigenen Kräfte geworden seyn. Die Erziehung ist, in dem weitläuftigsten Sinne, absichtliche Einrichtung der äußern Verhältnisse des Menschen, damit er zum eigenen und freien Gebrauch aller seiner Kräfte gelange; sie liefert den Stoff zur eignen Kultur und erleichtert sie, der Mensch gibt diesem Stoff die Form, er kultivirt sich selbst. Freilich kommt es nun auf den Stoff an, welchen man den Zöglingen gibt. Die Menschen verarbeiten alles, Gutes und Schlechtes. Ebend.

Aufklärung war vor einiger Zeit das Losungswort, und Vermehrung der Erkenntniß der einzige Zweck, auf den man hinarbeitete. Den Verstand mit Begriffen anfüllen, in das Gedächtniß viele und vielfache Ideen niederlegen, die Einbildungskraft mit bunten Bildern überladen, und den Zöglingen die Gabe anbilden, über alles leicht und fließend zu reden: dieß nannte man Erziehung; darin bestand einst alle Menschenbildung. Der Mensch im Menschen, das Herz, die Anlagen des Gemüthes, die Keime für eine bessere Welt waren kein Gegenstand der Aufmerksamkeit, blieben unbeachtet, oder wurden wohl gar unterdrückt, verbildet, zerstört. Dieser Irrthum ist verschwunden. Menschen wollen wir jetzt bilden für diese, und Bürger des Reichs Jesu für die andere Welt. Die unnöthigen, schädlichen, und zu nichts als Vielwisserei und Zweifelsucht führenden Wege der Begriffe vermeidend, will die Erziehung in unsern Zeiten nützen, nicht glänzen, viel und nicht vieles leisten, und nicht nur den Kopf und den Verstand bilden, sondern auch das Herz und das Gemüth, damit der Mensch nicht allein viel wisse und fasse, sondern auch geschickt werde zu lieben, zu glauben und dulden. f. Was können und sollen Eltern für die religiöse Bildung ihrer Kinder thun? Eine Predigt gehalten von M. Gottlieb August Knittel, Spezial und Hofdiakon in Karlsruhe, und herausgegeben von Joh. Ludwig Ewald. Mannheim, in der Schwan- und Götzischen Buchhandlung. 1809. 22 Seiten, 8.

Bilde den Menschen so, daß er für die Ewigkeit reife, ohne für die Arbeit und für die Strapazen des Lebens untaugsam zu seyn; bilde ihn so, daß er desto mehr für die Ewigkeit reife, je größere Strek-

ken er in der Laufbahn der Zeit zurückgelegt habe; bilde ihn so, daß er lerne in der Endlichkeit Eines werden mit dem Unendlichen, und ewig seyn in jedem Augenblicke. s. Schleyermacher.

Verhältniß des Staats zur Erziehung.

Der Schauplatz der Erziehung ist da, wo Menschen sind, von denen ein Theil erzieht, der andere erzogen wird. Vereinigung und Wechselwirkung sind die Bedingungen, an welche die Möglichkeit aller Erziehung gebunden ist. Wo aber diese beiden Statt finden, da muß auch der Staat, als die einzig nothwendige Grundvereinigung aller vernünftigen Wesen, vorhanden seyn. Dadurch ist auch zugleich der Vereinigungspunkt zwischen Staat und Erziehung gefunden, und es ergibt sich nun leicht das Verhältniß zwischen beiden. Der Staat ist die absolut nothwendige Vereinigung der Menschen zur Realisirung ihres Vernunftvermögens. Diese Aufgabe richtig zu lösen ist sein Zweck, und die nothwendigen Forderungen, die er deßhalb an seine Bürger macht, sind Wechselwirkung und Vereinigung. Die Erziehung ist Hinbildung zur Idee, also zur Vernunft selbst, das vorhandene Vernunftvermögen zur Vollkommenheit zu führen — ihre Tendenz und die Bedingung ihrer Möglichkeit — Vereinigung und Wechselwirkung. Beide, Staat und Erziehung, sind also in ihrem Grundwesen eins und unzertrennlich mit einander verbunden. Die Erziehung ist der Staat selbst, handelnd gedacht. Beide umfassen nicht einzelne Theile des Individuums, sondern das Ganze, und haben zusammen einerlei Funktionen, indem sie sich auf eine negative und positive Weise äußern. So wenig sich

also der Staat blos auf seine rechtliche Verfassung (juridischer Staat), oder blos auf seine moralische (kirchlicher Staat) einschränkt, eben so wenig läßt sich die Erziehung blos einer von beiden zutheilen. Sie gehört allen an, weil sie über den Gesamtstaat selbst ausgebreitet ist. Der Fürst ist eben sowohl Repräsentant des Staates, als der Erziehung, da in ihm, wenn er der ist, der er seyn soll, die Idee der göttlichen Vernunft am deutlichsten zum Bewußtseyn gekommen ist. Jeder Bürger ist Erzieher, in so fern er sich als solcher legitimiren kann; und hat das Staatsorgan ihn noch besonders dazu autorisirt, so dient er ihm unmittelbar, ist also Staatsdiener. Diese, sie mögen nun negativ oder positiv zum Wohl des Ganzen wirken, sind die Organe des Staates und der Erziehung zugleich, weil durch sie der heilige Wille der Menschheit, oder des dieselben repräsentirenden Oberhaupts ausgeführt wird. Wer Gegenstand des Staates ist, ist auch Gegenstand der Erziehung. Jedes Individuum tritt mit seinem Menschwerden in das Gebiet beider ein, und bleibt beiden so lange unterworfen, als es Mensch ist. Ja, wer sich von dieser Verbindlichkeit lossagen wollte, würde dadurch zu erkennen geben, daß er nicht Mensch, daß er überhaupt nicht vernünftig seyn wollte. So weit sich die Rechte des Staats erstrecken, so weit erstrecken sich auch die der Erziehung. Beide handeln nicht im Namen dieses oder jenes Individuums, sondern im Namen der ganzen Gattung. Was dieser frommt, muß jenes billigen, oder kann, wenn es sich weigert, gezwungen werden, wenigstens nicht zu schaden. Aus dem nämlichen Grunde sind auch die Rechte beider die heiligsten; heiliger sogar, als die durch natürliche Verhältnisse erzeugten, wie z. B. die der Eltern auf ihre Kinder, weil diese nur als Individuen erziehen und die Bedingung der Würdigkeit voraussetzen, jene

aber unbedingt gebieten. (?) Die Staatserziehung kann also auch in die häusliche Erziehung eingreifen, wenn die von ihr hingestellten, und schon früher durch die Natur angeordneten Organe der ersten Menschenbildung ihrem Berufe entweder nicht entsprechen, oder ihm sogar entgegen arbeiten. Staat und Erziehung sind also wesentlich mit einander verbunden; vorausgesetzt, daß beide wirklich das sind, was sie der zu Grunde liegenden Idee gemäß seyn sollten. Daß sich aber das angeführte Verhältniß blos auf die Idee eines in der Wirklichkeit existirenden Staates beziehe, versteht sich schon darum von selbst, weil in dem Gottesstaate (einem Staate auf der höchsten Potenz, welcher als solcher nichts anders seyn kann, als das Gesammtleben der von allem Unvollkommenen freien Ideen in der höchsten Idee, oder Allvernunft in der Gottheit selbst) seiner Vollendung wegen die Erziehung von selbst wegfällt, und weil diejenigen Staaten, welche gegenwärtig existiren, das noch nicht sind, was sie ihrer Idee gemäß seyn sollen. S. Einladungsschrift zur öffentlichen Feier des Namensfestes Maximilian Josephs am 12. Oktober 1809. von Joh. Fried. Wilh. Ferdin. Georg Faber, D. d. W. W. Oberprimärlehrer und Mittagsprediger (nun Stiftsdiakonus). Ansbach 1809. 28 S. 4.

Aesthetische Erziehung.

Es gehört sehr zu den pflichtmäßigen Sorgen verständiger Mütter und Kinderlehrer, daß ihr Lehrling in seinen ersten Jahren schon vor allem, was dem Schöngefühlvermögen, dem Geschmack- und Schönkunstsinne entgegen wirkt, bewahrt bleibe — nämlich vor dem Aufenthalt in kleinlichen, mangelhaften, düstern, schmutzigen, unordentlichen, häß-

lichen und abscheulichen Umgebungen, — bei unregelmäßigen, mißverhältigen, übelgestalteten, widerlichen Gegenständen — und insonderheit unter unrichtig sprechenden, irrig urtheilenden, abergläubigen, ungeschlachten, ungezogenen, unsittlichen, lügenhaften, lasterhaften Menschen. Denn der öftere Umgang oder der lange Aufenthalt in solchen Umgebungen, bei solchen Gegenständen, und unter solchen Menschen entfernt alle Möglichkeit, die Erregung des Eckels und Mißfallens und die Warnung, als Verwahrungsmittel anzuwenden, gegen den Eindruck und den Einfluß des Geschmack- und Schönwidrigen. Er tödtet den Keim des Schönfühl- und Schönbeurtheilvermögens, noch ehe er entwickelt ist; denn das Schönbeurtheilvermögen kann nur durch richtige, sowohl sinnliche als intellektuelle Kenntnisse und Wahrheiten und durch ästhetische und kallitechnische Hinziehung des Schönfühlvermögens auf wahrhaft schöne Gegenstände der Natur und auf die Schöpfungen der Schönkünstler gebildet werden. — Welchen Gang soll also die Mutter nehmen, um ihrem jungen Kinde allmählig zum Schöngefühl und zum Geschmack zu verhelfen? Ihre mütterliche Sorge hat in den ersten drei Jahren ihres Lieblings zur Absicht sein Sprech- und Wahrnehmungsvermögen in Thätigkeit zu setzen, und zu leiten, damit er alles, was seinen Sinnen in dem Kreise seiner Umgebungen vorkömmt, richtig sowohl besprechen als kennen und beurtheilen lerne. Diese Sorge umfaßt erstaunlich viel. Sie setzt voraus, daß die Mutter nicht ganz gemeine Sprach- und Sachenkenntnisse, auch Geschmack habe, um ihrem Kinde richtige Begriffe mitzutheilen, und in ihm Gefühl für Wahrheit, Ordnung, Anstand, Sittlichkeit und Schönheit zu erregen, und kraftvoll zu machen. Das Kind muß dadurch zur Bekanntschaft mit dem Wesentlichen der Sprache und mit allen ihm wissensnöthigen Din-

gen gelangen, so daß es ihm leicht sei, seine Empfindungen, Vorstellungen und Begriffe sprachrichtig und nett auszudrücken. — Aus den vorzüglichsten Kinderschriften und Lesebüchern lese dem Kinde die Mutter vor. Bei ihrem Besprechen und Erklären des Vorgelesenen wird ihr Lehrling im 6. und 7. Jahre schon manches Schöne in Ansehung des Vortrags und des Gehalts kennen lernen, welches ihm als Grundlage und Reitz dienen wird, sein Schönfühlvermögen und seinen Geschmack durch Selbstlesen künftig auszubilden.— Um dem Kinde die Begriffe von Ordnung, Regelmässigkeit und Ebenmaas mitzutheilen, ist jeder menschliche und thierische Körper, jeder Schmetterling, fast jedes Blatt schon ein zureichendes Erklärungsmittel dazu. Will sie das Schönbeurtheilungsvermögen ihres Lehrlings prüfen, so begebe sie sich mit ihm in den Garten, worin verschiedene Bäume und Sträucher wachsen. Hier frage sie ihn: von welchem Baum oder Strauch ihm die Form am meisten gefalle? warum die von einem andern weniger? Sie lasse sich auf einem der Blumenbeete die schönste der Blumen auszeichnen, und forsche um die Ursache, warum diese und jene ein geringer Wohlgefallen oder Schöngefühl erwecke. Ungefähr auf dieselbe Art betrachte und bespreche sie andere Gegenstände der belebten und leblosen Natur und der Kunst, so wird ihr Gefühl und ihre Beurtheilung des Schönen in die Seele ihres Lehrlings übergehen und seinen Geschmack bilden. Je mehr schöne Umgebungen, Umgang mit geschmackvollen Personen, mit Freunden, Kennern und Beurtheilern des Natur- und Kunstschönen ihr und später den Lehrern ihres Kindes zu Hülfe kommen, desto leichter und glücklicher wird die Geschmacksbildung gelingen. — Noch gehört die allgemeine Lehre hieher: Sorge und hilf, daß dein Kind oder dein Lehrling G e f ü h l für jedes Gute, Edle und Schöne erhalte;

daß es werde verständig durch Sammlung und Vereinigung nützlicher, anwendbarer Menschen = Natur = und Kunstkenntnisse; geschickt durch beharrliche Uebung in den ihm nöthigen Künsten und Geschäften; gut durch öftere Ausübung lobenswürdiger, tugendhafter Handlungen und Pflichten, und innerlich glücklich durch sorgsame Bewahrung des Bewußtseyns, in jedem Falle, in jeder Lage seine Pflicht gethan, oder die schicklichsten und rechtlichsten Mittel zur Erreichung seiner guten Absichten angewendet zu haben! s. Kurze Erziehungslehre oder Anweisung zur körperlichen verständigen und sittlichen Erziehung, anwendbar für Mütter und Lehrer in den ersten Jahren der Kinder, von C. H. Wolke. Leipzig 1805. bei G. Voß. 221 S. 8.

Es gibt keinen andern Weg, den sinnlichen (thierischen) Menschen vernünftig und sittlich zu machen, als wenn man ihn zuvor ästhetisch macht oder ihm Geschmack beibringt. Ebend.

Die Wichtigkeit der ästhetischen Erziehung oder der Kultur der Gefühle erhellt aus dem großen Einfluße derselben auf die ganze Bildung des Menschen. Der Erzieher wird also auf eine zweckmäßige Erweckung und Uebereinstimmung aller Gefühle mit dem moralischen Zwecke vorzüglich hinzuarbeiten haben. Was die Ausbildung der sinnlichen Gefühle anbelangt, so muß sich der Erzieher bemühen, denselben durch eine weise Aufmerksamkeit, und daraus zu abstrahirende physische und geistige Behandlung eine solche Richtung zu geben, daß der Zögling für dieselben weder abgestumpft, noch zu reizbar gemacht wird. Zur Erweckung und Stärkung des Gefühls für das

Schöne dient vorzüglich, wenn alles, was den Zögling umringt, den Stempel des Geschmacks, der Symmetrie und der Ordnung an sich trägt, und wenn man ihn besonders mit den unzählbaren, ewig erfreulichen Reizen und Wundern der Natur recht vertraut macht. Damit kann auch das Studium der schönen Künste verbunden werden. Um das Gefühl für das Wahre gehörig zu kultiviren, ist es nöthig, daß man der Jugend alles, was dahin einschlägt und in ihre Sphäre paßt, in einem so viel als möglich angenehmen und interessanten Gewande vorträat, und sie schon frühzeitig bemerken läßt, daß die Erkenntniß des Wahren unter die edelsten und kostbarsten Vorrechte der menschlichen Natur gehört. S. Kleines Compendium der Pädagogik. — Ueber die Cultur des moralischen und religiösen Gefühls s. das künftige zweite Heft.

Elterliche Erziehung.

Eltern liegt die Verpflichtung ob, ihre Kinder zu erziehen, so gut sie es verstehen. Sie sind gerechtfertiget, wenn sie thaten, was sie konnten; denn Uebels ist mit Gutem in jedem Erbtheile vermischt. Was kann aber derjenige vorschützen, der sich zudrängt, ein fremdes Wesen nach seinen Einfällen zu formen und zu schnitzeln? — Ausserdem kann gewiß Niemand bei der Jugend das Güte so leicht und so zuverläßig erwecken, als die Eltern. Hierin liegt der ausnehmende Vorzug der Familienerziehung. Von wem sollte ein junger Mensch wohl eher etwas annehmen, als vom Vater, gegen den er von den frühesten Jahren an gelernt, Achtung und Folgsamkeit zu beweisen? den er als seinen Beschützer und Versorger ansieht, der

durch eine ununterbrochene Folge von täglichen Wohlthaten die Empfindungen der Dankbarkeit und Liebe, und durch die Ausübung rechtmäßiger Gewalt Gesinnungen der Ehrfurcht und Unterwürfigkeit eingeflößt hat? Ihn betrachtet der muthige Knabe, der in allen Menschen nur seines Gleichen erkennt, und doch unfähig ist, die Verhältnisse einzusehen, in denen er zu ihnen, vermöge der bürgerlichen Gesellschaft stehen mag, als ein höheres Wesen. Auf seinen Vater ist er stolz; er erhebt sich im Bewußtseyn von dem, was dieser vermag, da wo er noch selbst nichts gelten kann. Er weiß sich etwas damit, so zu seyn, wie dieser mächtige Mann, dessen Ueberlegenheit er täglich fühlt. Freilich nimmt er von ihm auch Vorurtheile, Schwächen, vielleicht Thorheiten an. Jede Familie hat ihren eigenen Ton, ihr Eigenthümliches und Ausgezeichnetes in der Art zu leben, in Sitten und Gewohnheiten. Darin ist immer vieles, was besser seyn könnte, und in der langen Reihe von Jahren der Kindheit und Jugend so sehr in das ganze Wesen des Menschen verwebt wird, daß es nie vertilgt werden kann. Aber wo ist jemals Gutes und Vollkommenes rein und unvermischt anzutreffen? Unendlich vieles in dieser Art zu seyn, ist gleichgültig: die Sitten und Gewohnheiten einer Familie bringen etwa dieses mit sich, die Denkungsart jener etwas anders; und man kann eben nicht sagen, daß die eine darin große Vorzüge habe. Aber auf irgend eine Art muß es doch bestimmt seyn. Eine Art zu seyn, einige Gewohnheiten muß einmal jeder Mensch haben, und eben diese Eigenheiten gehören auch zu den Banden, wodurch eine Familie so nahe unter einander verbunden wird. Familienverhältnisse enthalten die ersten, nähesten und sichersten Quellen von Glückseligkeit. Sie sind nicht allein der Zeitfolge nach in der Geschichte älter gewesen, als alle bürgerliche Ver-

bindungen, welche erst darauf gegründet worden; auch jeder Einzelne ist lange vorher Sohn und Bruder, ehe er fähig ist zu erkennen, daß es noch etwas weiteres für ihn gibt, und daß er bestimmt ist, künftig noch etwas mehr zu werden. An die Stelle dieser Familienverhältnisse kann daher nichts anders treten. Da, wo sie fehlen, entsteht eine Leere in den Empfindungen und Gesinnungen des Menschen, die auf sein ganzes Leben den größten Einfluß hat. Frühverwaisete, denen nicht etwa gutgesinnte nahe Blutsfreunde das väterliche Haus ersetzen, fühlen unfehlbar die traurigen Folgen dieses Mangels, in einer Gleichgültigkeit oder Verschlossenheit des Herzens, die nicht selten auch sogar eine Dumpfheit des Verstandes nach sich zieht: denn die natürlichen Empfindungen sind es, welche den Verstand beleben und reitzen. Eben diese Indifferenz wird man an solchen bemerken, welche die ganze Zeit der Erziehung fern vom väterlichen Hause, unter einem großen Haufen von jungen Leuten zugebracht haben, die aus mannigfaltigen Gegenden zusammenströmen, und wo die Genossen des täglichen Lebens beständig fließendem Wechsel unterworfen sind. Es ist sehr zu bedauern, daß sich in unserer Art zu denken und zu leben, so viele Hindernisse gegen die Vortheile dieser häuslichen Erziehung finden. — Unter uns sind die Geschäfte so verwikkelt, und erfordern einen solchen Aufwand von Zeit und Kräften, daß es in sehr vielen Verhältnissen schon genug ist, zu hören, daß ein Mann seinem öffentlichen Amte trefflich vorgestanden, um zugleich zu wissen, daß es ihm keine Zeit und Kräfte übrig ließ, in seiner Familie etwas mehreres als die nothwendige Erholung zu suchen. Dieses trifft denn doch nicht alle. Aber es ist unter den höhern und reichern Ständen in unsern Zeiten des gesellschaftliche Vergnügen zu einer Hauptbeschäftigung und Sorge geworden. Eine

gefähr-

gefährliche Art zu denken, eine verderbliche Art zu leben! — Man kann sich dem allgemeinen Tone nicht so schlechterdings widersetzen, wenn man sich nicht aus allen Verhältnissen zu dem Menschen von gleichem Stande ganz herausziehen kann und will, und so werden auch diejenigen, welche den Werth dieser Dinge vollkommen einsehen und richtig schätzen, mit Gewalt ergriffen und gezwungen, wenigstens einem Theile der gemeinen Vorurtheile und willkührlich gestempelter Wahrheiten sich zu ergeben. S. Prüfung der Erziehungskunst. Von Aug. Wilh. Rehberg, Geh. Canzl. Secretär in Hannover. Leipz. bei G. J. Göschen 1792. 206 S. kl. 8.

Quintilians Grundregel ist: Vater, bilde selber deinen Sohn! Obrigkeiten wachet hierüber und ihr habt vorzüglich für die Erziehung eures Staates gesorgt! Ohne dies sind Plane, Anstalten, Schriften vergebens. Pädagogen und Lehrer seyen Gehülfen und Freunde; nie aber überlasse man die Bildung einem Fremden allein. — Die Eltern kennen ihre Kinder zu wenig; sie nehmen aber auch zu wenig an den Lehrstunden Theil; sie lassen sich zu wenig zu den jugendlichen Spielen herab, wo sich das junge Herz am ersten entfaltet. Der unartigste Sohn weiß sich vor dem Vater zu verstellen, die Mutter mit Liebkosungen zu gewinnen; nur von ihnen entfernt läßt er seine Leidenschaften heraus: und hat wohl der Erzieher allezeit Erfahrung, Entschlossenheit oder Unterstützung genug, dem Übel für sich zu steuern? — Der Vater arbeitet im Staate, besorget die Nahrung, die Mutter das Hauswesen; richtig! Aber Erziehung ist über alle zu sammelnde Schätze; Erziehung guter, zur Arbeit und Tugend gebildeter Kinder ist wahres, ist erstes Verdienst um den Staat. Und

ist es wohl unter der Würde des Großen, die Hoffnungen seines Hauses, die zukünftigen Diener oder Beherrscher des Staates selber zu bilden? — Man klage nicht über Mangel der Zeit; sey man auch noch so mit anhaltenden Geschäften beladen: welch eine edle Erholung, sich am Abend im Kreise seiner Kinder zu freuen, sie zu belehren, Tugend und Religion an ihre unschuldigen Herzen zu sprechen! Was sind lärmende Gesellschaften gegen dies häusliche Vergnügen? S. Andres.

Häusliche Erziehung.

Erfreulich ist der rege Eifer für Menschenerziehung, der die edelsten Menschen in unsern Zeiten belebt. Und doch wird alles dieß nicht so viele Früchte bringen und nicht so tief eingreifen in die Bildung und in das Leben der Menschen, als es eingreifen könnte und sollte, wenn sich mit der öffentlichen Erziehung nicht auch die häusliche verbindet. Im häuslichen Kreise entwickeln sich zuerst die Anlagen der Kinder, hier bekommt ihr Wille die erste Richtung auf das Sittliche oder Unsittliche, das Edle oder Unedle, das Schöne und Erhabene, oder das Niedrige und Häßliche, und hier sind für sie die täglichen Beispiele, die ihnen der erste Maasstab werden für das Gerechte oder Ungerechte, das Löbliche oder Tadelhafte, und die, gestärkt durch die Liebe gegen Eltern, oft noch im Verlaufe des ganzen nachfolgenden Lebens ihren guten oder schädlichen Einfluß wirksam zeigen. Mit einem boshaften neidischen Herzen, mit Neigung zum Lügen und Heucheln, mit einem unbiegsamen Willen, und mit Abneigung gegen alles Ernste und Gute, treten manche Zöglinge in die öffentlichen Lehranstalten ein. Was fruchten hier die

weisen Einrichtungen der Obrigkeit, was die Anstrengung des Lehrers, was die Verbindung mit bessern Kindern? Mit Mühe unterdrückt der Erzieher das Böse, bildet das rohe Gemüth, und macht das Herz für das Bessere empfänglich. Er streut seinen Samen aus, und hofft ihn bald aufkeimen, bald Blüthen tragen zu sehen; aber die vernachläßigte häusliche Erziehung, die schlechten, unsittlichen Beispiele sind der böse Feind, der Unsamen einstreut, durch das schnell emporschießende Unkraut alle Bemühungen des Lehrers fruchtlos macht, und ihn, der redlich, der uneigennützig seine Zeit und Kraft Andern aufopfert, oft noch den ungerechtesten und lieblosesten Urtheilen derer aussetzt, die sich und ihre Kinder mißkennen, die Fehler der letzten, und das Mißlingen ihrer elterlichen Hoffnungen auf die Rechnung des unschuldigen Lehrers setzen, und ihm dadurch das, was ihn nicht selten neben seinem Bewußtseyn allein lohnt und lohnen muß, den Dank entreißen, den Eltern und Kinder ihm zollen sollten. Wenn es besser um die Menschen stehen, wenn sie selbst durch Bildung und Erziehung besser und glücklicher werden sollen: so müssen Eltern die öffentliche Erziehung unterstützen, und das Gute, was in den Anstalten des Staates gestiftet wird, befördern und vermehren. Man lasse die Kinder aufwachsen in der Liebe; sie sey die erste Empfindung, der sie sich bewußt werden, sie das Element, in dem sie leben und weben, sie die Grundlage aller andern Gefühle, und ihr Herz wird sich gerne öffnen den Menschen, und der Gottesliebe. Zwar umfassen wohl alle Eltern unter uns ihre Kinder mit Vater = und Mutterliebe und gewähren ihnen das, was zur Ausbildung ihres Herzens so nöthig ist, als die Lebensluft zur Erhaltung ihres irrdischen Daseyns. Aber ist diese Liebe in ihren Quellen und Wirkungen auch edel und menschlich? Reißt sie nicht

selbstsüchtig die Herzen der Kinder an sich, und strebt sie nicht darnach, sie ganz zu erfüllen, sie allen ähnlichen Empfindungen unzugänglich zu machen? Ist sie nicht eine verzehrende Flamme, da sie doch nur wohlthätig wärmend beleben sollte zu menschlichen Gefühlen und edlen Gesinnungen? Und führt sie nicht anstatt Menschen- und Bruderliebe zu pflanzen, zu engherziger ausschließlicher Familienliebe, zur Selbstsucht und zum Stolze gegen alle andere, die nur durch das Band der Menschheit mit uns verbunden sind? Nur alsdann, wenn wir diese Abwege vermeidend, mit edler Liebe unsere Kinder erziehen, werden wir Menschen bilden, die, Jesus ähnlich, stark durch Liebe, das Gute und das Wohl der Menschheit überall suchen, und Werkzeuge der göttlichen Güte, Wohlthäter ganzer Staaten, und ein Segen für ihre Mitbürger werden. S. Knittels Predigt.

Verbannet eure Kinder, diese Hoffnung einer bessern Zukunft, verbannet sie nicht aus dem stillen Kreise der Häuslichkeit und beraubet sie nicht — der Sitte des Tages fröhnend — eures liebenden Umgangs. Die Tage der Kindheit bedürfen zuerst nicht der hellen Sonne der künstlichen Erziehung und der großen Welt; ihnen ist besser und wohlthätiger der sanfte Schatten der Liebe und der häuslichen Beispiele. Beides finden sie im friedlichen Boden des häuslichen Lebens, unter dem Schutze und bei der Liebe ihrer Eltern; denn hier nur im Schooße des häuslichen Lebens wohnt die wahre Freude, und gedeiht der Geist der Liebe, der himmlische ruhige Sinn des Glaubens und der Hoffnung, und der heitere stille Genuß, den keine Reue verbittert. Laßt Euch hierin nicht irre machen durch die Besorgniß, als ob diese Erziehung, der feinen Bildung im Wege stehe.

Der Sinn frommer Einfalt verträgt sich sehr wohl mit der feinsten Ausbildung, besteht in gänzlicher Einigkeit mit uns selbst und offenbart sich in einem Verstande voll richtiger Lebensansichten, in einem Herzen voll Glaubenswärme, in einem Gemüth voll Liebe, in einem reinen, Gott wohlgefälligen Lebenswandel. Entfernet eure Lieblinge von rauschenden Vergnügungen, und von Orten, wo man ihre Einbildungskraft mit Bildern erfüllt, wo der Geist nur immer aus sich herausgeführt, und von allem stillen Nachdenken entfernt wird. In dem Kreise steter Veränderungen und der lauten Freude werden nur sinnliche Zerstreuung suchende, wandelbare Menschen gebildet ohne innere Kraft und Stärke, die der Wind des Glücks oder des Unglücks wie ein Rohr hin und her wehet. Nur aus der Stille und der stillen Häuslichkeit gehen tiefe und selbstständige Charaktere hervor, die muthig in der Gefahr, stark im Leiden, und auch im Elende noch groß, nie sich selbst verlieren, und aus jedem Schiffbruch ihrer irrdischen Güter das höchste Gut, den Seelenfrieden, zurückbringen. Erhaltet eure Kinder in einer nützlichen Geschäftigkeit; denn Arbeit ist Wohlthat, Müssiggang das Verderben der Seele. Ebend.

Intellektuelle Erziehung.

Zwei Regeln drücken hierin das ewige Gesetz der Weisheit aus: I. Thue in der intellektuellen Bildung deines Zöglings nichts, was den Entwickelungsgesetzen der verständigen Potenz und dem Ideale der Menschheit widerspricht d. h. 1) Laß die Bildung des Kopfes in deinem Zöglinge der Entwickelung des Körpers nicht vorlaufen, noch sie unterdrücken; sonst unterliegt der Körper dem Geiste, ehe beide

mannbar werden. Gönne dem Körper Zeit und Spielraum, sich zur festen Gesundheit zu bilden, und hüte dich, durch frühe Bildung des Verstandes seinem Leibe frühes Siechthum zu bereiten. 2) Trenne die anschauende Kenntniß nicht von der symbolischen, und versäume nicht die symbolische in anschauende zu verwandeln. Dein Schüler sei zugleich der Natur und dein und sein Selbstschüler, indem er schaut, hört, fühlt, was die Natur in seinen Betastungs- Hör- und Sehkreis bringt; indem er schauend, hörend, fühlend nennen lernt, was er schaut, hört, fühlt; indem er nennend, was er schaut, hört, fühlt, auch verstehen lernt, was er schaut, hört, fühlt und nennt. 3) Laß sein Gedächtniß nicht brach liegen, und nicht auf Kosten des Verstandes gebildet werden. Laß die Gedächtnißjahre Gedächtnißjahre seyn, und verwandle sie nicht voreilig in Urtheilsjahre, ehe das Urtheil sich bewegen kann. Sonst wird der Zögling eine verwahrlosete Natur ohne Gedächtniß seyn, weil es ungebildet blieb, und ohne Urtheil, weil es ohne treue Dienste des Gedächtnisses nicht gebildet werden konnte. 4) Thue keinen Sprung in Fortleitung der Erkenntniß von der sinnlichen zur verständigen, von der verständigen zur vernünftigen Ansicht; werde der Natur, die allmählig reift, nicht untreu; fordere von den Sinnen, die nur den Stoff liefern, keine Begriffe, von den Begriffen keine Idee; laß die junge Seele von der Klarheit zur Deutlichkeit, von der Deutlichkeit zur Universalität des Erkennens stufenweise fortgehen. 5) Trenne die intellektuelle Bildung nie von der sittlichen. So wie der weise Freund der Jugend zuerst das Herz bildet, daß es rein, gut, stark werde, ehe er den Begriff aufhellet, damit das gute, starke, gesunde Herz den hellen Begriff tragen könne, und nicht mit dem Begriffe davon laufe: so

vergißt er nicht, in wirklicher Bildung des Begriffes für die Haltung des Herzens zu sorgen, damit die Finsternisse nicht etwa durch die große Pforte der Neigungen einbrechen, indem er sie durch das Pförtchen Verstand hinaustreiben will. 6) Trenne die verständige und sittliche Bildung nie von der religiösen; denn wenn das Herz den hellen Begriff tragen soll, so muß es selber von der Religion getragen werden. Dann erst ist für Sicherheit und Dauer gesorgt. 7) Endlich dringe der jungen Natur keine Bildung des Verstandes auf, als die sich mit der Selbstentwickelung einigen läßt. Die ganze Erziehung darf ja nur Beistand in und zur Selbstentwickelung seyn, also gewiß auch zur Bildung des freien Urtheils.

II. Thue in der intellektuellen Bildung deines Zöglings alles, was den Entwickelungsgesetzen der intellektuellen Potenz conform ist, und thue es so, wie es dem Ideale der Menschheit am entsprechendsten ist, d. h. 1) weil nur durch genaue Auffassung der Sinnenwerkzeuge der erste Stoff zur Erkenntniß geliefert werden kann: so sorge, daß alle Sinnenwerkzeuge conservirt, daß die vornehmern, Gefühl, Gehör, und Auge durch Übung gebildet; daß ihnen ein gehöriger Vorrath von Gegenständen zur Wahrnehmung verschafft; daß die Eindrücke weder den Organen des Leibes, noch den Regungen des Gemüths schädlich werden. 2) Da der Erkenntnißstoff nur durch Verarbeitung der verständigen Potenz eigentliche Erkenntniß werden kann, und die Verarbeitung von der Aufmerksamkeit anfängt, und Fortdauer der Aufmerksamkeit erheischet: so laß es dein vorzügliches Augenmerk seyn; die Aufmerksamkeit deines Zöglings a) zu wecken durch interessante Gegenstände; b) zu lenken auf unschädliche, unterhaltende, lehrreiche Gegenstände; c) vorzuüben im wirklichen Aufmerken;

d) nachzuüben durch Fragen; e) zu fixiren durch Enthüllung des Wichtigen; f) frei zu machen und frei zu halten nach den Bedürfnissen des Lernenden und den Erfordernissen des Gegenstandes; g) allmählig mit Abstraction und h) Reflexion zu verbinden, und i) so zu bilden, daß der Zögling nach und nach eines freien Blickes erst fähig, dann habhaft, endlich Meister werde. 3) Was die junge Seele am meisten in Thätigkeit setzet, was sie aufmerksam hält und macht, ist (in bildsamen Zöglingen,) a) das Interesse des Gegenstandes, das er für sie hat, b) der Ausdruck der belohnenden Zufriedenheit, in Eltern und Erziehern; c) der rege gemachte Wetteifer durch Mitlernen mehrerer, die gleiches Alters sind. (Auf Bildung und Fixirung, auf Übung und Erleichterung der Aufmerksamkeit durch sinnliche Anschauung beruht alles, was die Pestalozzische Lehrweise empfehlen kann. 4) Wenn die Einbildungskraft das Centrum ist, wie sie es ist, in dem sich die Bilder und Gedanken abwesender Gegenstände festhalten und reproduciren, mit neuen selbstgemachten Gedanken vermehren, und mit allen Gefühlen, Ahnungen, Neigungen und Seelenfertigkeiten vereinen: so hat der Erzieher zu sorgen, daß die junge Einbildungskraft bald angereget und belebt, bald gemäßiget und inne gehalten, stets bewahret werde. 5) Das Leichtbehalten und das treue Wiedergeben des Gelernten macht offenbar den Charakter eines guten Gedächtnisses aus, so wie von diesem Charakter die Anwendbarkeit unsers Erkennens für das Leben abhängt. Der Erzieher übe also seinen Zögling a) im eigentlichen Auswendiglernen, b) im Wiederholen, im wirklichen Memoriren der Worte, der Begriffe, der Sachen; c) im wörtlichen Nacherzählen des Gehörten; d) im Wiedererzählen des Gehörten mit eigenen Worten; e) im Lautlesen; denn das Lautgelesene prägt

sich tiefer ein; f) im Lautlesen, das sich genau an die Interpunctionen hält, und den gehörigen Accent auf die Sylben leget; g) im Declamiren eines zusammenhängenden Vortrages; h) im Verbessern dessen, was er im Memoriren, Erzählen, Declamiren verfehlte, und im Wiederholen desselben, bis er das Pensum ohne den geringsten Fehler memorirt, erzählt, gelesen, declamirt habe; i) im Nachschreiben des Erzählten oder Gelesenen, wodurch sich die Züge tiefer einprägen; k) in stufenweiser Erweiterung des Behaltungs- und Wiedergebungsvermögens. u. s. w. s. Sailer über Erziehung für Erzieher.

Moralische Erziehung.

Wer seinen Zögling gut bilden will, muß 1) voraussetzen, daß in der sich selbst gelassenen Menschennatur ein fürchterliches Übergewicht der sinnlichen über die verständige Natur obwalte, daß also Anlagen zum Bösen im Zöglinge existiren, semina vitiorum, welche wenn sie gepfleget werden, bald eine Ärnte des Lasters darstellen werden, daß also nicht nur Schwäche, Gebrechlichkeit, sondern auch Neid, Schadenfreude, Tücke, Lügenhaftigkeit, Kränkung Anderer und Kränkungslust, Herrschsucht u. s. w. in Kurzem sichtbar werden müssen, wenn nicht der Entwickelung des Bösen unablässig entgegen gearbeitet wird. Jede andere Ansicht hemmet nicht nur die moralische Erziehung, sondern macht sie wahrhaft unmöglich, pflanzet selber neues Unkraut in den Zögling, statt dem vorhandenen Kraft, Wärme und Boden zu entziehen. Die Kinder sind nicht bloß verführbar zum Bösen; sie werden ihren Anlagen nach gar leicht Selbstverführer, wenn der Selbstverführung

nicht mit Macht entgegen gearbeitet wird. Das Verderben darf nicht erst in die Menschennatur hineingetragen werden — es ist schon darin, und die ganze moralische Erziehungskunst hat keine andere Pflicht, als der Entwickelung des Bösen entgegen (so wie dem Guten in die Hände) zu arbeiten. Die Pädagogiker, welche eine absolute Unschuld in der Kinderwelt statuiren, werden auch in ihrer heroischen Meinung gar zu bald zu Sehenden gemacht, als daß ihnen nicht endlich einmal die Augen aufgehen sollten. Wer den Zögling gut bilden will, muß 2) von dem Grundsatze ausgehen, daß die moralische Erziehung weiter nichts sey, als ein Defensiv- und Offensiv-Krieg wider alles Böse und für alles Gute; ein Offensivkrieg wider den Keim des Bösen und wider alles, was die Entwickelung desselben begünstigt; ein Defensivkrieg für den Keim des Guten und für alles, was die Entwickelung dieses Keimes fördert; — daß dieser Krieg, so wie er wohl nicht zu früh angefangen werden kann, so auch nie geendet, nie durch Waffenstillstand unterbrochen werden darf, also gleichsam ein ewiger Krieg seyn soll; — daß dieser Krieg wider das böse Prinzip für das Gute in dem Zöglinge nur von denen mit Erfolge geführt werden könne, welche ihn in sich und wider sich selber ritterlich gekämpfet haben. — Wer seinen Zögling gut bilden will, darf sich 3) nie schmeicheln, daß er den Zweck der Erziehung erreicht habe, oder erreichen werde, bis er seinen Zögling a) in die Geheimnisse dieser heiligen Polemik eingeweiht, b) in diesem heiligen Kriege geübt, und c) den Neuling des Lebens in einen tapfern, gewandten, siegenden Streiter wider das Böse in ihm selber, verwandelt haben werde; denn alle gerühmte Selbstständigkeit, was man Tugend nennt, ist ohne diese Geübtheit im Kampfe wider das eigenliebige Ich, wider das thörichte Selbst, nur ein leerer Traum. — Da nichts

gut ist, als das Göttliche, und die Nachahmung, Darstellung des Göttlichen durch den nachbildenden freien Willen: so soll der, welcher seinen Zögling gut bilden will, wohl auch davon überzeugt seyn, und diese Überzeugung seinem Einfluß auf Erziehung bestimmen lassen, 4) daß alle sittliche Bildung des Zöglings nur alsdann und in dem Maase gedeihen könne, wenn und in welchem Maase sein Respect für das Heilige, und sein Eifer in Nachahmung des Heiligen — seine Gottesverehrung im Innern gegründet, und von Innen aus lebendig werde. — Wer seinen Zögling gut bilden will, soll 5) die reinkindlichen Gefühle, nämlich die Gefühle des Trauens, Glaubens, Liebens, womit das Gerngehorchen, das Herzlichseyn, die arg= und truglose Offenheit Eins ist, mit aller Treue pflegen, bilden, stärken, festhalten, und in diesen Gefühlen und mit diesen Gefühlen die kindliche Religion, die nur ein Glauben und Trauen und Lieben in Hinsicht auf Gott ist, pflegen, bilden, stärken, festhalten. — Wer seinen Zögling gut bilden will, soll 6) für sich und durch seine Behandlung a) den Zögling schon gar nie zum Bösen reitzen, d. h. nie durch Härte zum Zorn, durch Grämelei und immer wiederkommendes Tadeln zur Bitterkeit, durch Nachgiebigkeit und Schwäche zur Schmeichelei und Quälerei, bis wieder nachgegeben ist, durch unweises Loben zur Pralerei, durch neugieriges Ausfragen zum vergrössernden oder erdichtenden Erzählen, durch belohntes Anklagen zur Lüge, durch gegebene Blößen zur absichtlichen Benützung derselben; b) am allerwenigsten durch unnöthige Gebote die schuldlose Freiheit des Zöglings beschränken, und durch Beschränkung zum Ungehorsam reitzen; c) auch so viel er vermag, die fremden Anlässe, Reitze, Beispiele des Bösen aus dem Kreise des Zöglings entfernen; d) vielmehr durch das rein=

ste Muster eines frommen, guten Lebens, das er in seiner Person darstellt, und durch Umgang mit reinen unverdorbenen Menschen dem Zögling das Nachbilden des Guten erleichtern. Denn da die Kraft des Beispiels die Kraft aller Sittensprüche übertrifft: so muß der Erzieher mehr mit Vormachen dessen, was gut ist, als Vorsagen dessen, was seyn soll, auf den Zögling wirken, und vorerst und immer der Anschauung das Gute vorhalten, ehe er hie und da das Gute dem Ohre dollmetschet. 7) Da nun aber der Erzieher, auf dem Markte des öffentlichen Lebens in den Handlungen und Gebehrden der Nachbarn, im Hause des Zöglings selber, wenigstens in einem Theile, fast immer in den Hausgenossen, und wohl auch hie und da in seinem eigenen Leben Bildnisse des Bösen wahrzunehmen veranlaßt ist, deren Lichtstrahlen von dem Auge des Zöglings nicht wohl abgehalten werden können: so wird die Pflicht desselben so bestimmt werden müssen: Sorge a) daß der Zögling, so viel möglich, nur Gutes sehe: b) daß alles Böse, das er mit sieht, und mit sehen muß, durch Hervorziehung des Schändlichen und Schädlichen, das mit dem Bösen verknüpft ist, für ihn eine abschreckende Seite gewinne; c) daß wenigstens durch das Übergewicht des Zutrauens zum Lehrworte des Erziehers, die Eindrücke des bösen Beispiels geschwächt werden; d) daß der Zögling selber desto mehr in der Selbstverläugnung vorgeübt werde, je gefahrvoller für ihn die Umgebungen seyen. Und hier zeigt es sich schon, daß der menschliche Erzieher nicht bloß in steter Polemik wider das Böse im Zöglinge, sondern auch in steter Polemik wider das von andern eindringende Böse, selbst auch in steter Polemik wider das Böse in sich selber begriffen seyn müsse. — Wer seinen Zögling zu einem guten Menschen erziehen will, 8) der erziehe ihn dazu an, d. h. er ruhe nicht, bis das Gu-

te die Macht der Angewöhnung in ihm bekomme, bis es Gesinnung und That, bis es Leben, bis es Geist des Lebens, bis es gleichsam Natur werde. u. s. w. s. Sailer über Erziehung für Erzieher.

Oeffentliche und häusliche Erziehung.

Gründe und Gegengründe in Rücksicht auf beide. Was die häusliche Erziehung betrifft, so gebe ich's zu 1) daß viel Böses oder Unverständiges dabei wegfalle, was die Kinder wohl einmal in einer öffentlichen Schule nachahmen und ausüben lernen. Sie können unter der Aufsicht eines Hauslehrers weit strenger und genauer beobachtet werden, als unter der Aufsicht eines Schullehrers, dessen Blick durch eine größere Anzahl von Kindern nothwendigerweise zuweilen zerstreut werden muß. 2) Ausserdem ist es dort auch leichter möglich, sie nach ihren verschiedenen Neigungen und Fähigkeiten auch verschiedentlich zu behandeln, da dies hingegen in einer öffentlichen Schule weit mehrere Schwierigkeiten hat. Und das ist allerdings ein wichtiger Umstand, der auf die Bildung ihres Geistes sowohl, als auf die Bildung ihres Herzens ungemein viel Einfluß hat. 3) Auch hat der Hauslehrer in einzelnen Fällen mehr Freiheit, gute Anordnungen zu machen, weil er nur von Seiten der Eltern und Vorgesetzten seiner Zöglinge darin beschränkt werden kann. Der Lehrer einer Schule hingegen würde durch Neuerungen, und wenn sie auch noch so nützlich wären, sich oft bei vielen verhaßt machen, und seine Schule um alles Ansehen bringen. 4) Bei der häuslichen Erziehung können die Zeiten, wo die Kinder Lust zum Lernen haben, besser wahrgenommen, und dadurch auch

die Lehrgegenstände selbst angenehmer erhalten werden. Bei der öffentlichen Erziehung aber läßt sich darauf weniger Rücksicht nehmen, und die Fortschritte der Kinder sind daher oft auch langsamer, als sie sonst würden gewesen seyn. 5) Endlich ist auch die Gewöhnung an häusliche Thätigkeit ein Vortheil, den die Privaterziehung verschaffen kann, und dessen Erreichung fast ganz ausser dem Kreise des Schullehrers liegt.

Die Vortheile der öffentlichen Erziehung. 1) Wenn der Schullehrer selbst über die einzelnen Kinder auch keine ganz genaue Aufsicht halten kann, so sind doch in der Schule mehrere Beobachter, mit unter auch sehr gute; und unter weniger Augen kostet es oft nicht viel, um Lob und Beifall einzuärndten. 2) Durch die öffentliche Erziehung werden die Talente der Kinder sowohl nach ihrer Verschiedenheit an sich selbst, als nach der Verschiedenheit ihrer Grade um desto sichtbarer, mit je mehrern andern man sie hier vergleichen kann. 3) So viel Freiheit der Hauslehrer in einzelnen Fällen auch immer haben mag; so oft wird er doch auch durch den Eigensinn seiner Miterzieher eingeschränkt, und selbst die Hausbedienten können oft seine besten Entwürfe vereiteln. Der öffentliche Lehrer aber ist allein Befehlshaber in seiner Schule, wenigstens in Rücksicht auf Disciplin. 4) Die Kinder können daher hier auch besser zur Ordnung und zum Gehorsam angehalten werden. Zu Hause ist die Verblendung oder die Veränderlichkeit ihrer Eltern darin oft gar zu nachgiebig. Aus unvernünftiger Liebe werden sie verzärtelt, und mancher Fehler wird übersehen, an dessen Ausrottung man sogleich hätte arbeiten sollen. 5) Eben so lernen die Kinder ihre Zeit in der Schule besser vertheilen und anwenden, da es bei der Pri-

vaterziehung hingegen oft unvermeidlich ist, müssig zu gehen. Bald fällt das eine, bald das andere in der Familie vor, wodurch sie in ihren Geschäften unterbrochen werden, und oft geht darüber ein großer Theil ihrer erworbenen Kenntnisse wieder verloren. 6) In der Schule wird auch die Nacheiferung reger und lebhafter. Ihr Geist wird durch den Anblick derer, die sie an Talenten und Geschicklichkeit über sich sehen, kräftiger fortgestoßen, und doch ist eben dieser Anblick auf der andern Seite auch wieder ein Präservativ gegen Stolz und Übermuth. 7) Der Fleiß erhält in der Schule mehr Wichtigkeit. Alles ist dort feierlicher, und wenn sie daher hier des Beifalls ihres Lehrers sich würdig gemacht haben, so ist das auch mehr Aufmunterung für sie, weil Beifall in einem ganz kleinen Kreise weder für Kinder noch für Erwachsene von ausserordentlichem Gewicht zu seyn pflegt. 8) Bei der häuslichen Erziehung wird den Kindern eher nachgeholfen. Sie haben da immer den Lehrer vor Augen, an den sie in schwierigen Fällen sich wenden können, und nur gar zu gern bedienen sie sich einer solchen Gelegenheit. Der Schullehrer aber hat für mehrere zu sorgen, und daher wird das andere trägere Kind in die heilsame Nothwendigkeit gesetzt, sich selbst so gut als möglich aus Schwierigkeiten heraus zu wickeln. 9) Das öffentliche Leben der Kinder in der Schule ist ihrer Bestimmung zu einem öffentlichen Leben auch weit angemessener. Sie gewöhnen sich hier an edle Freimüthigkeit, und oft schwingen sie sich kühn zu einer Höhe hinan, welche sie bei jener natürlichen Einfalt, die in der Privaterziehung noch immer zurück bleibt, oft nicht einmal bemerkt haben würden. 10) Es kann hier ferner schon der Grund zu künftiger Menschenkenntniß gelegt werden, indem sie den Kontrast unter den Charakteren ihrer Mitschüler oft sehr leicht beobachten

können. Sie gerathen hier auch schon in Verhältnisse, wo es nöthig wird, sich in andere zu schicken, und selbst der Umstand, daß vornehmere und geringere Kinder untereinander sind, gereicht den ersteren zur Beförderung ihrer Menschenliebe, und den letztern zur Veredlung und Verfeinerung der Sitten. 11) Sie sehen hier durchgängig Beispiele, welche ganz für sie passen — Beispiele von Kindern. Bei der Privaterziehung im Gegentheil können sie oft nur auf das Beispiel der Erwachsenen hingewiesen werden, und dieses scheint ihnen schon wegen der Verschiedenheit des Alters in den meisten Fällen unerreichbar zu seyn, und ist es oft wirklich wegen der Verschiedenheit ihrer Kräfte. 12) Der Hauslehrer endlich wird von den Kindern immer beobachtet. Er ist ihr Hausgenosse und sie sehen ihn daher in allen den Gestalten, Lagen und Verbindungen, worin man Hausgenossen nur immer sehen kann. Ausserdem ist er, wie sie, abhängig von ihren Eltern — lauter Umstände, die sein Ansehen schwächen und ihren Gehorsam mindern. u. s. f. Pädagogische Briefe an einzelne Lehrer, Erzieher und Schulaufseher. Hat Jemand ein Amt, so warte er des Amts. Paulus. 1s Heft. Düsseldorf, bei J. Chr. Danzer. 1790. 240 S. 8. 2s Heft. 1791. Beide 1 Alphabet. 14½ Bogen. (1 Thlr. 10 Gr.)

Phy-

Physische Erziehung.

Bei der Erziehung des Kindes ist die Erhaltung seiner Existenz und die Gesundheit die erste äußere Bedingung. Auch die Erhaltung der Gesundheit des Kindes liegt dem Erzieher ob. s. Hinsingers Versuch ꝛc.

Nicht nur ein großer Theil unserer Erkenntnisse und Wirkungen, sondern überhaupt unser Erdenleben ist an den zweiten Theil unsers Wesens, an unsern Körper geknüpft. Ohnerachtet freilich auch in einem kranken Körper oft eine gesunde Seele wohnen kann, und eine gewisse Zärtlichkeit, Reizbarkeit und Empfindsamkeit, die aber eher für Krankheiten als für Vorzüge der Seele gelten können, fast immer mit Nervenschwäche verbunden sind: so ist es doch unwidersprechlich wahr, daß Gesundheit des Körpers und andere Vorzüge desselben zu unserer Glückseligkeit und Vollkommenheit durchaus nöthig sind. Eben daher macht die Bildung des Körpers einen wichtigen Theil der Erziehung aus. Die Bemühungen des Erziehers müssen in dieser Rücksicht darauf abzwecken, nicht nur alle Hindernisse wegzuräumen, die sich den wohlthätigen Wirkungen der Natur zur Entwickelung und Beförderung des Lebens, der Lebens- und Körperkräfte entgegen stellen können, sondern eben diese Wirkungen zu unterstützen, zu erweitern und zu dem rechten Zwecke zu leiten. Dieser Zweck der körperlichen Bildung erstreckt sich aber auf folgende Punkte: 1) Die Lebenskräfte in ihrer Entwickelung zu unterstützen und zu befördern, alles auf dieselbe nachtheilig Wirkende zu entfernen, kurz alles zu thun, was die Gesundheit und gehörige Stärke des Körpers entwickelt und befestigt.

Hiermit muß 2) die Bemühung vereint seyn, die besondern Verrichtungen des Körpers und seiner Glieder, die mit der Natur des menschlichen Körpers vereint seyn müssen, oder durch die bürgerliche Gesellschaft ein nothwendiges Bedürfniß werden, dem Körper anzugewöhnen und zu vervollkommnen. s. Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe von Wilhelm Friedrich Lehne, Dr. und Privatlehrer der Philos. auf der Georg-Augustus Universität. 1 Th. Göttingen, bei J. D. G. Brose 1799. 252 S. 8.

Die körperliche (physische) Erziehung faßt diejenigen Regeln und Bemühungen in sich, die zur Erhaltung und Befestigung der Gesundheit des Kindes gehören. Da ein gesunder und fester Körper nicht allein zur Dauer, und zum Glück des Lebens sehr viel beiträgt, sondern auch offenbar dadurch die Kultur der höheren Kräfte begünstiget wird, so verdient dieser Gegenstand ernstlich beherziget zu werden. Vergiß es nie, daß jede Zeit des Lebens ihre bestimmten Rechte hat. Die Zeit der früheren Jugend ist vorzüglich zur Fröhlichkeit und zum Wachsthum des Körpers bestimmt. Die Anlagen und Kräfte des Geistes schlummern größtentheils noch. Folge also diesen Winken der Natur, und suche die Seele deines Zöglings nicht mit Aufopferung seiner Gesundheit zu bilden. Befinde dich oft mit ihm in der freien Natur. Verschaffe ihm eine reine gesunde Luft. Ermüde ihn, härte ihn ab, stähle ihn gegen jede stürmische und unfreundliche Witterung, und mache ihm den Genuß einer zweckmäßigen Bewegung unentbehrlich. Erquikke ihn öfters durch das Bad. Sein Körper sey immer rein und sauber, seine Kleidung leicht und geräumig, sein Lager hart, seine

tägliche Kost mäßig und einfach. Erlaube ihm jedes unschuldige Vergnügen mit andern guten Kindern oder erwachsenen Personen, die mit ihm spielen wollen, und nimm selbst bisweilen an seinen kleinen Belustigungen Antheil. Wache sorgfältig über seine Gemüthsbewegungen, und beschütze ihn, so viel nur möglich, vor jeder unangenehmen, aufbrausenden Leidenschaft. Vermeide den unnöthigen Gebrauch der Arzeneien; nur bei bedeutenden Übeln mögen sie unter der Leitung eines geschickten Arztes deine Zuflucht seyn. Erfülle ihn mit Achtung gegen seinen Körper; aber nie müsse er seine Gesundheit und sein Leben mit Aufopferungen des höchsten Zwecks zu befördern suchen. — Die Anwendung dieser allgemeinen Regeln wird durch das Alter, Geschlecht, und die individuelle körperliche Verfassung des Zöglings näher bestimmt. Besonders hüte man sich dabei vor dem hie und da überhandnehnenden Fehler mancher jungen Pädagogen, die ihren Zöglingen durch eine ohnstreitig zu weit getriebene Abhärtungsmethode gleichsam einen unverwüstlichen Körper verschaffen wollen, ihn aber damit eher abstumpfen, als stählen. s. Käppels kleines Komp. d. Päd.

Die physische Erziehung ist der Inbegriff aller der Anstalten, durch welche die Organisation des Kindes in ihrer gesetzmäßigen Ausbildung befördert und für die höhern Zwecke des Geistes, so wie für die höhere Brauchbarkeit im geselligen Leben tauglich erhalten wird. Sie umschließt daher nicht nur die Sorge für die Bewahrung der körperlichen Gesundheit, und für die Integrität, das Wachsthum, und die naturgemäße Entwickelung der Organisation des Kindes; sie verbreitet sich auch über das Verhältniß, in welchem die Organisation, als Werkzeug des Gei-

stes, zu diesem ihr einwohnenden übersinnlichen Wesen steht, und über alle die Übungen, welche die höhere Fertigkeit der körperlichen Werkzeuge, die Gewandtheit der einzelnen Theile der Organisation, und die Brauchbarkeit derselben für die mannigfaltigen Zwecke des geselligen Lebens betreffen. s. Die Erziehungswissenschaft aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates, praktisch dargestellt von Karl Heinrich Ludwig Pölitz, ord. Prof. des Natur- und Völkerrechts auf der Universität Wittenberg. 1r Theil Leipzig 1806. bei J. C. Hinrichs. 336 S. gr. 8.

Johann Friedrich Zückert, der Arzneigel. Doctor. Von der diätetischen Erziehung der entwöhnten und erwachsenen Kinder bis in ihr mannbares Alter. Dritte Aufl. Berlin bei A. Mylius 1781. 264 S. 8.

Ulrich Christoph Salchow, Kön. Dän. Landphysicus im Süderdithmarschen, der Arzneigel. Dr. giebt eine kurze Anweisung zur natürlichen und sittlichen Erziehung der Kinder. Hamburg, bei Friedrich L. Gleditsch, 1773. 64 Seiten. 8.

Wolke kurze Erziehungslehre.

C. G. Rößigs Lehrbuch der Polizeiwissenschaft. Jena 1786. 5s Kap. 1ste Abth.

Voß Versuch über die Erziehung für den Staat. 1 Th.

Schwarz Erziehungslehre. 2r B. 3r B. 1e Abth.

Heusingers Familie Werthheim. 2r und 3r Th.

Religiöse Erziehung.

Des Kindes unbefangener Sinn bedarf keiner Vorbereitung zum Glauben an Gott; das Kind glaubt von selbst, wenn es Gott verehren sieht und von ihm reden hört. Sichtbare Gegenstände können zur Gotteserkenntniß nicht vorbereiten; es gibt überhaupt keine begreifliche Einsicht derselben, das Wesen der Gottheit ist unbegreiflich, und man kann mit dem Namen der Gottheit auf nichts, als auf Unbegreifliches, hindeuten. Weil aber das Unbegreifliche überhaupt das Erste im Menschen, wie in seiner Kenntniß ist, so wird auch das Kind den Unbegreiflichen unmittelbar lieben und verehren. Späterhin, wo die Begriffe im Wissen sich vordrängen, und auch das Gefühl und das Handeln beherrschen, ist diese unmittelbare Liebe und Verehrung viel seltner. Hall. Lit. Zeit. N. 233. 1808.

Der Zweck der Erziehung ist und darf kein anderer seyn, als der absolute, nothwendige und selbstständige Zweck der Vernunft selbst; die Erziehung darf sich nicht willkührlich einen andern Zweck vorsetzen als die Vernunft vorschreibt, keinen andern Zweck, als den Endzweck des menschlichen Daseyns überhaupt. Wenn nun die Erziehung nichts anders ist, als harmonische Entwickelung und Bildung aller Kräfte des Menschen zum Endzweck der Sittlichkeit, wenn Bildung des Herzens und moralische Vervollkommnung nicht etwa ein Unter- oder Mittel- sondern der oberste und Hauptzweck oder der Endzweck aller Erziehung ist, zu welchem alles andere als Mittel sich verhalten muß: so ist mit der Deduktion, daß die moralische Vernunft der Religion nicht entbehren könne, zugleich die Nothwendigkeit der Erzie-

hung zur Religion deducirt. Denn wenn die praktisch wirksame Vernunft der Religion nicht entbehren kann, und praktisch = moralisch = wirksame Vernunft, oder ein guter Wille, der Endzweck der Erziehung ist: so ist Bildung zur Religion um der Bildung zur Tugend willen nothwendig, mit dem Endzwecke der Erziehung zugleich aufgegeben, eben so nothwendig und wesentlich, als der Endzweck der Erziehung selbst. s. Philosophische Briefe über das Prinzip und die ersten Grundsätze der sittlich-religiösen Erziehung (von Greiling), Leipzig, 1794. bei S. L. Crusius. 540 S. gr. 8.

Ungeachtet die Erziehung so wenig die Religion dem Kinde geben kann, als sie ihm sein Gemüth gibt, so kann sie denn doch, die Unarten verhütend, sie negativ befördern. Denn gegen Unarten des Kindes wachen, heißt seine Religion erhalten. Aber sie kann noch mehr; sie kann auch positiv die religiöse Bildung eben so gut, als die Bildung zur Humanität überhaupt bewirken. Denn alles, was zu dieser letzteren führt, das führt auch zur Religion; denn diese ist ja der Keim und die Blüthe der Humanität. Ja, man könnte sogar behaupten, den Menschen überhaupt erziehen, heißt ihn zur Religion erziehen. Denn von innen heraus zur Entwickelung des Vortrefflichsten geht alle wahre Bildung, und die Religion ist das Innerste des Gemüthes. Eine Erziehung, die nicht von diesem ausgeht, d. h. die nicht religiös ist, und das Religiöse herausbildet, ist daher nur eine glänzende Lüge. In so ferne wird also durch die gute Erziehung überhaupt schon die Religion mittelbar befördert. Es gibt aber auch eine besondere Weise, welche unmittelbar dazu wirkt, nämlich alles, was

die Erkenntniß und Verehrung Gottes zum Gegenstande hat. Solche Mittel sind die frommen Gefühle, die Andacht und das Gebet selbst, die Erregung tugendhafter Gesinnungen, und hierzu auch der Unterricht in der Religion. Zwar scheint es, als ob das Innerste und Heiligste nicht gelehrt werden könne; allein, da es zugleich in eine gewisse Erkenntniß übergeht, so macht es auch eine gewisse Belehrung nothwendig, wenn es zur reinen Ausbildung kommen soll. Die Religion ist ja auch ein Denken über den höchsten Gegenstand, und die Wahrheit dieses Denkens ist der Zweck, den der Religionsunterricht hat. s. Erziehungslehre von F. H. Chr. Schwarz, der Theol. Dr. und Prof. auf der Universität zu Heidelberg und Großherzogl. Badenschen Kirchenrath. 3ten Bandes, 2te Abth. Leipz. bei G. J. Göschen 1808. 356 S. gr. 8.

So lange das Kind noch nicht Gutes und Böses unterscheidet, gibt es noch nichts für den religiösen Begriff. Das Erste, was darauf hinführt, sind die kindlichen Gefühle des Vertrauens und des Dankes. Denn in beiden erkennt das Kind schon das Gute an, freilich vorerst noch als äußerlich oder sinnlich gegebenes, und zugleich strebt es in beiden zu der Quelle des Guten mit freiem Triebe hinauf, welche es natürlicher Weise zunächst in den Eltern findet. Bald erwartet es mit kindlich liebendem Sinne das Gute, und sieht nach dem Wesen hin, von welchem es ihm kommen wird; bald sieht es mit eben dieser liebenden Verehrung zu diesem Wesen hin, wenn es von ihm Gutes erhalten hat. Jenes ist das Vertrauen, dieses der Dank, und beides gilt der Natur nach zuerst der Mutter. Und so erscheint in

der Mutter dem Kinde zuerst die Gottheit. Allmählig wenden sich diese Gesinnungen auch zum Vater, und vielleicht ist dieser bestimmt mehr das Vertrauen, und die Mutter mehr die Dankbarkeit auszubilden. Mit der weitern Entwickelung des Selbstbewußtseyns fängt das Kind auch mehr an über sich selbst zu urtheilen; das Gewissen tritt hervor und der Begriff des Guten entsteht. Nun fängt das Kind an sich selbst zu beurtheilen, und da es den Begriff von Wesen hat, von welchen es Gutes empfängt, so findet es sich geringer als diese. So wie sich nun die moralischen Begriffe weiter bilden, so entsteht bestimmter jenes Gefühl der Schwäche im Guten, im Gegensatz gegen das höhere Gute; dieses Gefühl wächst in der kindlichen Verehrung gegen den Urheber des Guten hervor, und wird auf der einen Seite zum Bestreben, jenem Guten näher zu kommen, d. i. dem höheren Willen Genüge zu leisten, auf der andern Seite ein kindliches Gefühl der Unwürdigkeit. Jenes entscheidet sich als kindlicher Gehorsam, dieses als die Gesinnung der Demuth. Ebend.

Es heißt alle Religion des Kindes vernachlässigen, wenn man ihm nicht wenigstens schon vor seinem fünften Jahre von dem Vater im Himmel gesagt hat. Ebend.

Weibliche Erziehung.

Jeder Mensch umfaßt, bewußt oder unbewußt, die ganze Welt; nur ist der Gesichtspunkt verschieden, von dem ein jeder das Ganze zu betrachten pflegt. Denn seine Lage, seine Verhältnisse, sein Stand wird ihm stets der Mittelpunkt des Alls. Dieser Gesichtspunkt ist gleichsam das individuelle Organ, wodurch dem Menschen die Welt verständlich wird. Die ganze Erziehung beruhet darauf, dieses in seiner Eigenthümlichkeit zu erfassen, und so eine individuelle Welt aus ihm zu entfalten. So ist es denn nun auch bei der weiblichen Erziehung der Fall. Dem Weibe ist nur das Weibliche wahrhaft verständlich, nur das, was in einer Beziehung zu seiner Sphäre steht; und es gibt nichts Verkehrteres, als dem Weibe die Gegenstände so vortragen zu wollen, wie dem Manne; denn was ohne nähere Verbindung und Beziehung mit dem Weibe zu seyn scheint, bleibt daher auch dem Weibe unverständlich. Nun steht freilich im Grunde das ganze All mit ihm in innigster Verbindung. Aber diese Verbindung, diesen innigen lebendigen Zusammenhang zwischen dem weiblichen Daseyn und der Welt zu entfalten, und so den Blick allmählig von Stufe zu Stufe zu erweitern, dieß ist das eigentliche Wesen, das Ziel der höhern weiblichen Erziehung. Die Weiblichkeit, das häusliche Leben, die häuslichen Künste müssen der Mittelpunkt seyn, von dem die Betrachtung ausgeht, und von hier aus über das große Ganze der Welt so allmählig sich verbreitet. In diese weibliche Moral (denn dieses ist ihr eigentlicher wahrer Nahme) ließ sich nun alles Wissenswürdige aus dem Gebiete des Lebens und der Natur hineinflechten. Sie würde zu einer lebendigen Welt, aus dem Mittelpunkte des weiblichen Daseyns geschauet. S. Über bürgerliche Erziehung. Mit

Beziehung auf die Organisation des jüdischen Schulwesens in Frankf. a. M., von F. J. Molitor, D. Philos. und Oberlehrer an dem jüdischen Philanthropin in Frankf. Ebend. bei J. C. B. Mohr 1808. 70 S. 8. (30 Kr.)

Will man einerlei Bildung dem Manne geben und dem Weibe? Will man auch hierin nur einen Gradunterschied, nicht eine Artverschiedenheit des Erziehungsunterrichts vielleicht statuiren? Welches möchte wohl die Gränzlinie seyn, die den Grad bezeichnet, wo die Bildung des männlichen Geschlechts die des weiblichen, oder umgekehrt die Bildung des weiblichen Geschlechts die des männlichen übersteigen müßte? Muß die Bildung des Weibes in der That von Einer und derselben Art mit der Bildung des Mannes seyn? Es ist entschieden irrig, daß zwischen Mann und Weib in Absicht auf geistige Anlagen keine Artverschiedenheit statt finde, und daß sich der Unterricht für beide über Einen Leisten schlagen lasse. In dem weiblichen Gemüthe ist überall nicht die Trennung, die dem männlichen eigen ist. Der Geist des Mannes hat die Einheit nur durch Trennung und Verbindung; ihm ist es charakteristisch, durch Analysis zur Synthesis zu gelangen; in dem Geiste des Weibes dagegen ist die Einheit Thesis, das reine ungetheilte Ganze. So ist das Weib im Gegensatz vom Manne, im Denken, wie im Fühlen und im Thun, in Allem gleich ungetheilt und unmittelbar: und man zerstört diesen herrlichen Charakter des weiblichen Wesens, wenn man in das weibliche Gemüth die Trennung bringt, die bei dem Manne als Durchgang zur geistigen Vollendung in seiner Art unentbehrlich und unerläßlich ist. Um dieser Eigenthümlichkeit des weiblichen Geistes willen wäre es

im höchsten Grade unverständig, das Weib auf dieselbe Weise bilden zu wollen, wie den Mann; in Allem nach Begriff und Regel, mit fleißiger Zergliederung und selbst Zersplitterung der Begriffe und der Regeln. — Man verbildete dieses Geschlecht zu einer Unnatur, indem man es nach Männer Art zu bilden unternahm. Niethammer.

Oft sucht man die Versündigung, die man durch Vernachlässigung der weiblichen Erziehung verschuldet, damit zu beschönigen, daß man sagt: dieses Geschlecht bedürfe keiner gelehrten Kenntnisse — die Töchter würden am besten im Hause, am Spinnrocken und hinter dem Feuerheerde erzogen — wir brauchten gute Hausfrauen, und keine gelehrten Närrinnen. In die letztere Behauptung stimme ich gerne mit ein; aber übrigens verräth jenes Räsonnement eine grobe Unkunde des jetzigen Cultur = Standes. Vormals kannte man keine andere, als gelehrte Schulen, für die Töchter keinen andern Unterricht, als den im Lesen und in der Religion. Ehemals waren die Mütter im Allgemeinen fleißige, ehrbare, fromme Hausfrauen — bei ihnen waren die Töchter gut, nirgends waren sie besser aufgehoben; was ihnen an Geistesbildung, an glänzenden Talenten fehlte, ersetzten die Einfalt ihres Herzens, die Reinheit ihrer Sitten, die häuslichen Tugenden reichlich. Allein die Umstände ändern sich, sie mußten sich ändern, und mithin muß sich auch die Erziehung des weiblichen Geschlechts ändern. Nicht mehr sind die Töchter in den meisten Fällen bei ihren Müttern am besten aufgehoben. Jene Einfalt des Herzens, jene Reinheit der Sitten ist jetzt Ausnahme von der Regel geworden, statt daß sie sonst Regel war. Sonst arbeitete die häusliche Erziehung dem Religionslehrer vor — jetzt muß die-

ser nur zu oft die üblen Eindrücke, das Verderben der häuslichen Erziehung bekämpfen. Jetzt ist es also Pflicht des Staats, alles aufzubieten, um aus den Töchtern unsers Zeitalters wiederum bessere Mütter zu erziehen, damit er dereinst die früheste Erziehung und Bildung der künftigen Staats-Bürger und Bürgerinnen, wiederum bessern Händen anvertrauen könne, als viele von denen sind, denen sie jetzt, nicht anvertraut, sondern Preis gegeben werden. Darum, ich wiederhole es nochmals, erscheint mir die Sorge für die weibliche Erziehung als eine der heiligsten Pflichten des Staates und aller derer, denen er die Vorsorge für die Volkserziehung übergeben hat. S. Beiträge zur Kenntniß einiger deutschen Elementar-Schulanstalten, namentlich der zu Dessau, Leipzig, Heidelberg, Frankf. a. M. und Berlin, von W. C. C. von Türk, Herzoglich Oldenburgischen Justizrath. Leipz. 1806, bei H. Gräff. 368 S. 8.

Die Erziehung des weiblichen Geschlechts hat ein Universelles, das seinem Geschlechte, und ein Universelles, das seiner Bestimmung eigen ist. Ein anders ist demnach die Erziehung der Tochter, ein anders die Erziehung des Weibes. Jene nimmt auf das Geschlecht, diese auf die Bestimmung des Geschlechtes Rücksicht. Dies Universelle in der Erziehung der Töchter ist die einzige Tugend des weiblichen Geschlechtes als Geschlechtes; das Universelle in der Erziehung des künftigen Weibes ist die höchste Wissenschaft und die höchste Kunst des Weibes als Weibes. S. Sailer über Erziehung für Erzieher.

Erziehungsunterricht.

Der Zweck des Kinderunterrichts aller Stände ist, sie dahin zu bringen, daß sie sich selbst das Gesetz, daß sie fähig werden, ihre Leidenschaften und thierischen Triebe zu beherrschen. Der Philanthropinismus beabsichtigt die Kinder fürs bürgerliche Leben zu bilden, dagegen das ältere Erziehungssystem, der Humanismus die Vernunftbildung, ohne alle Rücksicht auf Stand und Gewerbe, beabsichtigte. — Eine Normal-Schulmethode findet nicht wohl statt. Was diesem oder jenem Kinde, was hie oder dort gelehrt werden soll, läßt sich nicht im Allgemeinen bestimmen. Was sich im Allgemeinen festsetzen läßt, ist der Zweck der Jugendbildung in einem christlichen Staate; so wie daß der Unterricht nach den Geschlechtern, nicht blos dem Grade, sondern der Art nach, verschieden seyn muß. Man muß nicht die Gewerbkunde zur Hauptsache machen, und ihr die Geistesbildung unterordnen. Was hat der Christenunterricht mit dem Bürgerwerden zu thun? Was das moralische Reich mit den Handwerken und Zünften? — Der Hauptirrthum der philanthropinischen Lehrmethode scheint mir die Verwechslung oder doch zu starke Vermischung des Berufsunterrichts mit dem Erziehungsunterricht für Weisheit und Tugend zu seyn. Man kann nicht Vernunftlehre und Gewerbkunde zu gleicher Zeit erlernen, s. weiter Mädchenunterricht. Erst nachdem der junge Mensch ein Mitglied der christlichen Gemeinde geworden ist, werde der Berufsunterricht für ihn Hauptsache. Dyk.

Auch Fichte macht nicht die Christen- sondern die Bürgerbildung zum Hauptzweck des Kinderunter-

richts. Dyk. Etwas anderes ist auf den künftigen Beruf der Zöglinge Rücksicht nehmen (dieß muß geschehen), und etwas anderes den Berufsunterricht mit dem Christenunterricht zusammenkneten. Dyk.

Das Wort Erziehungsunterricht bezeichnet den Begrif des Unterrichts, so weit er die allgemeine Bildung umfaßt, nicht nur in seinem ganzen Umfang, sondern zugleich auch in seinem bestimmten Gegensatze zu der speziellen Bildung (der Berufserlernung, des Fachstudiums). S. Niethammer.

Der Erziehungsunterricht muß die Bildung der Vernunft die eigentliche Humanitätsbildung, zu seinem Hauptzweck machen, und die Periode der Erziehung wird nicht ohne Grund für diesen Zweck ausschließend in Anspruch genommen. Unläugbar ist fürs erste, daß die Bildung zur Vernunft bei dem Menschen überhaupt Schwierigkeit findet, indem die sinnliche Thätigkeit von Natur bei ihm ein entscheidendes Übergewicht, und dagegen in demselben Maße die rein geistige Thätigkeit weniger Regsamkeit hat, so daß sie, sich selbst allein überlassen, über jene sich kaum emporarbeiten würde, und einer besondern Entwicklung und Pflege durchaus nicht entbehren kann, um zu einer Selbstständigkeit zu gelangen. Wir bedürfen für diese Behauptung weder psychologische, noch tiefere metaphysische Gründe; hierüber ist die tägliche Erfahrung ein unverwerflicher Zeuge, wir dürfen nur sehen, wie die Kinder ohne alle absichtliche Belehrung, unmittelbar durch ihre vernünftige oder unvernünftige Umgebung sind und werden. Kann man aber dies nicht läugnen, so muß man schon dar-

aus die Nothwendigkeit anerkennen, diesen Zweig der Bildung zum Gegenstand der sorgfältigsten Pflege zu machen. Welche Pflege aber wäre sorgsamer oder vielmehr, welche andere absichtliche Pflege genießt das Individuum, als die der Erziehung? Schon darum also müßte der Erziehungsunterricht die Bildung der Vernunft zu seinem Hauptzweck machen. Fürs zweite aber die Bildung der Vernunft gedeiht nur leicht in einem offnen, unbefangenen, noch unzertheilten, und unverbildeten jugendlichen Gemüth, und wird im spätern Lebensalter in dem Maße schwieriger in dem die Vernunft länger unangeregt geblieben und dagegen der sinnliche Verstand herausgebildet worden. Wird also die Bildung der Vernunft im Jugendunterricht versäumt, so ist der Lehrling in der größten Gefahr, daß sie für sein ganzes Leben versäumt sey; und der Erzieher, dem die Vormundschaft der Vernunft über den noch unmündigen Lehrling anvertraut war, hat eine schwere Verantwortung. Auch dies ist überdem noch ganz unläugbar wahr, daß gerade das Unsichtbare, Hohe, Göttliche, was zum ganzen Menschen, und zwar eminent gehört, und doch in ihm nicht durch sich selbst allein mit Sicherheit zum Leben und zur Herrschaft kömmt, durch die Erziehung zur Gewöhnung und zum festen Glauben kommen müsse, und daß, wo immer die Erziehung dies versäume, ein Zufall nur die Menschheit in dem Menschen rette, den ein überwiegendes Gewicht zur Erde niederzieht, wenn die Erziehung nicht das Gegengewicht, das allerdings auch in ihm liegt, zum kräftigen Entgegenwirken frei macht. Wo aber gar durch die Erziehung selbst das natürliche Übergewicht im Menschen noch durch Kunst vermehrt wird, da wird man wenigstens sich nicht verwundern dürfen, wenn Gleichgültigkeit gegen das Höchste, Unempfänglichkeit für das Ehrwürdigste, Kaltsinn gegen Religion, Geringschätzung wahrer Geistesgröße, und

niedriger Sklavensinn überhand nimmt. Aus Gründen also, die in der Natur des menschlichen Geistes selbst und in dem allgemeinen Gesetze seiner Entwicklung liegen, wird die Humanitätsbildung zum ausschließenden Zweck des Erziehungsunterrichts bestimmt. S. Niethammer.

Fabeln.

Fabeln wählte ich deswegen zu Lesestücken, weil die Kinder, die in meiner ganzen Erziehungswissenschaft meine Lehrmeister waren, mich lehrten, daß sie die Fabeln gerne läsen, und, weil ich glaube, daß man, wenigstens den ersten Leseübungen, die möglichste Annehmlichkeit geben müsse. Die Besorgniß, daß Kinder durch Lesen der Fabeln auf irrige Vorstellungen möchten geleitet werden, ist ganz ungegründet: Mehreremale, wenn mir Kinder eine Fabel vorgelesen hatten, fragte ich sie, wo wohnen denn die Störche, Sperlinge, Mäuse, Ziegen, die sprechen können? sie antworteten mir allemal: es ist ja gar nicht wahr, es ist ja nur eine Fabel. Nie fand ich ein Kind, das die geringste Neigung gezeigt hätte, der Fabel Glauben beizumessen. Nur dann konnte jene Besorgniß einigen Grund haben, wenn man die Fabel als Lehrerin der Sittlichkeit gebrauchte. Die beigefügten Moralen sind daher immer, so viel als möglich, weggelassen worden. Salzmann s. Conrad Kiefers A B C und Lesebüchlein. 2ter Theil. Neue verbess. Aufl. Schnepfenthal 1806.

Die Worte der Fabeln machen so wenig die Fabeln selbst aus, als die Worte der Geschichte die Geschichte. Wie kann man sich genugsam verblenden,

Fabeln die Sittenlehre der Kinder zu nennen? und nicht bedenken, daß der Apolog, indem er sie belustigt, sie misleidet, daß sie, durch Lüge hintergangen, die Wahrheit sich entwischen lassen, und man vermittelst allem, was man thut, ihnen den Unterricht angenehm zu machen, sie hindert, Nutzen daraus zu schöpfen. Fabeln können Erwachsenen Unterricht seyn; Kindern aber muß man die nackte Wahrheit sagen; sobald man sie verschleiert, geben sie sich nicht mehr die Mühe, sie zu entschleiern. Die Kinder verstehen die Fabeln nicht. Verstünden sie sie, so wäre das Übel noch ärger; denn die Sittenlehre darin ist so gemischt, ihrem Alter so wenig angemessen, daß sie eher Laster als Tugend daraus lernen würden. — Ich sage, ein Kind versteht die Fabeln, die man es lernen läßt, nicht, weil so viele Mühe wir uns auch geben, sie zu simplificiren, der Unterricht, der daraus gezogen werden soll, uns zwingt, Ideen hinein zu bringen, die das Kind nicht erreichen kann; und die poetische Wendung selbst, welche ihm das Behalten derselben erleichtert, ihm das Verständniß davon erschwert, so daß man das Angenehme auf Kosten der Deutlichkeit theuer erkauft. — Man wird auch finden, daß Kinder, wenn sie im Stande sind, die Anwendung von den erlernten Fabeln zu machen, sie fast immer der Absicht des Verfassers zuwider machen, und anstatt mit ihrer Bemerkung auf den Fehler zu kommen, den man ihnen bessern, oder wovor man sie warnen will, beinahe immer geneigt sind, das Laster zu lieben, durch welches der Mensch aus den Fehlern Anderer Vortheil zieht. Rousseau's Emil. 2 Buch.

Wenn Fabeln und Erzählungen Kindern nützlich seyn sollen, so muß man dabei freilich sorgfältig auf die Wirkungen Rücksicht nehmen, die alles darin

BSB MÜNCHEN

Enthaltene bei Kindern veranlassen muß. Was dazu erforderlich sey, hat Hr. Funk in einem für Kinder eingerichteten Büchlein vortrefflich gezeigt. Sind aber Fabeln und Erzählungen so beschaffen, wie sie für Kinder beschaffen seyn müssen: so können sie vorzüglich zum Unterricht der Kinder dienen. Ein Kind erkennt es beim ersten Wink, den man ihm gibt, daß eine Fabel keine Geschichte, sondern nur ein sinnliches Gemälde von Dingen, Verhältnissen und Handlungen seyn soll, das ihm angenehm seyn und Gelegenheit geben soll, für sich Lehren und Warnungen daraus herzuleiten. Letzteres thun die Kinder auch gewöhnlich mit großer Geschicklichkeit und Fertigkeit. Die nackte Wahrheit der Begriffe kommt auch wirklich nicht besser und reiner in die Seele der Kinder hinein, als wenn sie selbst sich jene Wahrheit aus sinnlichen Gegenständen, Handlungen und Verhältnissen abstrahiren. Die Wahrheit ist dabei keinesweges verschleiert, sondern sie springt den Kindern vielmehr so in ihrer ächten Gestalt in die Augen. Ehlers. Resewitz. S. Rousseaus Emil, übers. von Cramer. 1ter Band.

Der Schleier sey nur dünne genug, daß die Kinder etwas hinter ihm erblicken, daß ihnen das Entschleiern nicht mehr Mühe macht, als sie Kraft haben: so werden sie, dafür bürgt die menschliche Natur und die Erfahrung, an dem Entschleiern Vergnügen finden. Trapp. Resewitz. Ebend.

Das Verstehen hat seine vielen Grade. Die untersten derselben kann man in Hinsicht mancher Fabeln sehr vielen Kindern nicht absprechen, und wo nur diese untersten Grade Statt finden, da ist es schon

nicht unrecht, Kinder Fabeln und dergleichen lesen zu lassen. Aber auch auswendig lernen lassen? Ja, aber nur dadurch, daß man sie oft mit ihnen liest, bis sie sie auswendig wissen. Doch müssen die Kinder dies mit Lust thun, sonst ist es nicht gut. Trapp. Ebend.

Sammlung auserlesener poetischer Fabeln und Erzählungen für Lese- und Deklamations-Übungen. Herausgegeben von J. P. Wilmsen, dritten Prediger an der Parochialkirche. Berlin 1799. im Verlage der königl. akadem. Kunst- und Buchh. 296. S. 8.

Auserlesene prosaische Fabeln in dreierlei Sprachen, nämlich teutsch, italienisch und französisch, mit angehängter Moral, zum Besten der Jugend beiderlei Geschlechts, die sich der Erlernung dieser Sprachen widmen. Wien, bei J. G. Edlen von Mößle. 1791. 21 Bog. 8. (10 gl.)

Dieses Buch ist schon 1782 unter dem Titel:

Hundert auserlesene prosaische Fabeln u. s. w. herausgegeben von G. H. Hoff zu Brünn gedruckt worden; aber dem darin herrschenden Ton nach, ist es etwa 100 Jahr alt.

Lieder- und Fabelbuch zur leichten und angenehmen Übung des Gedächtnisses; für Kinder von 6 bis 10 Jahren. Aus den besten ältern und neuern Schriften zusammengetragen. Altenburg und Erfurt, bei Rink und Schnuphase. 1800. 14 Bog. 8. (10 gl.)

Fabeln für Kinder aus den besten Dichtern. 3te Aufl. Lemgo, in der Meyerschen Buchh. 1800.

406 S. 8. (16 gl.) wurde schon vor 40 Jahren von Benzler herausgegeben.

Fabeln nebst einigen untermischten Sinngedichten für die Jugend, von Ludw. Christian Anton Wigand, Rector in Wegeleben. Halberstadt bei Groß 1782. 104 S. 8. geschmacklos.

Erlesene Aesopische Fabeln mit Anwendungen, Lehren und eingedruckten Kupfern, insbesondere zum Gebrauch für die Jugend. Auch Aesops Leben und Schicksale mit Anmerkungen und Kupfern, von J. H. M. Ernesti. Nürnberg 1790. 208 und 96 S. 8. (1 Thlr. 8 gl.)

Frequenz der Schüler.

Unter den Veranlassungen zu einem guten Urtheil von Schulen und unter den Bewegungsgründen, warum Eltern für ihre Kinder diese oder jene vorziehen, ist der Zufluß, den eine Schule vor andern hat, einer der wichtigsten. Und doch ist dieses ein sehr betrügliches Kennzeichen von dem Werthe derselben. Gar oft bringt eine gewisse Freiheit, welche den Schülern der ersteren Ordnungen zugestanden wird, und wodurch sie sich ein akademisches Ansehen geben, in Aufnahme. — Oft wird der Zulauf dadurch veranlaßt, daß der Schulunterricht aus den ihm zukommenden Schranken tritt, und daß Wissenschaften gelehret werden, mit denen man sich sonst auf Universitäten beschäftigt. Die Neigung, den jungen Mann so spielen zu können, entscheidet hier wieder die Sache. Zuweilen ist die Schule deswegen zahlreich, weil die Schüler sich darin in Dingen hervorthun, denen Pedanterey und Herkommen einen Werth beilegt, wenn sie gleich nicht den mindesten

Einfluß in die Aufklärung des Verstandes und die Bildung des Herzens haben. Endlich zieht die wahre Geschicklichkeit und die rechtschaffene Bemühung der Lehrer eine zahlreiche Jugend herzu. In diesem Falle finden sich Aeltern, die es wohl mit ihren Kindern meinen, mit Recht bewogen, ihre Kinder dahin zu senden; allein die Menge der Schüler müßte wenigstens diese Entschließung nicht mit befördern. Ja, wäre die Anzahl der Schüler vorzüglich groß; so würden die Aeltern selbst wohl thun, wenn sie eben deswegen ihre Söhne zurückbehielten. Es ist sehr einleuchtend, daß die Menge der Schüler der Schule nachtheilig wird. Gleichwohl gehen manche Schulvorschläge dahin, daß man viele junge Leute nach einer Schule hinbringe. Woher könnte es sonst unnöthig gefunden werden, daß jeder etwas beträchtliche Ort eine gelehrte — das Wort lateinisch sollte man nicht gebrauchen — Schule habe; und woher könnte sonst behauptet werden, daß es hinreichend wäre, wenn auch nur Eine solche Schule in einem auch ansehnlichen Landstriche wäre? Man ist also so weit entfernt, viele Schüler als einen der Schule nachtheiligen Umstand anzusehen, daß man vielmehr es gerne sieht, wenn sie andere Schulen leer macht und verschlingt. — Was pflegen denn nun zahlreiche Schulen für Folgen zu haben und was müssen sie für welche haben? 1) In Absicht des Unterrichts äußern sich Nachtheile bei einer sehr zahlreichen Jugend. Bei der Jugend muß alles praktisch getrieben werden; sie muß selbst einen Schriftsteller in einer fremden Sprache lesen und im Lesen sich leiten lassen; sie muß Ausarbeitungen machen, und alles nicht nur durch Vorsagen, sondern durch eigene Übung lernen. Und was ist dann eine nothwendigere Folge von einer zahlreichen Jugend, als dieß, daß unter einer großen Menge jeder weniger eigene Übung erhält? Wird eine Sprache getrieben,

so lieset jeder unter vielen nur weniges, und die eigene Übung vermindert sich also. Eben dieß gilt auch von den zu machenden Ausarbeitungen. Versteht man darunter blos Übersetzungen aus einer Sprache in die andere: so kann man zwar Einrichtungen machen, daß die Menge der Schüler die Arbeit des Lehrers nicht merklich vermehrt, und daß jeder Schüler so viele Übung erhält, als wenn deren nur einige oder nur einer wäre. Allein dieß findet nicht bei eigenen Ausarbeitungen Statt; und es muß jedes Schülers Arbeit also durchgesehen und verbessert werden. Auch bei einer mäßigen Anzahl der Schüler macht dieß schon dem Lehrer viel zu schaffen, wenn ein jeder hinlängliche Übung haben solle. Hierzu kommt noch die Verschiedenheit der Fähigkeiten und der Lust zum Lernen. Richtet sich der Lehrer blos nach den recht Fähigen und Wißbegierigen, wie er sollte, weil die es nur sind, welche der Welt mit ihren Kenntnissen eigentlich dienen werden: so bleibt die Anzahl der Unfähigen und der Trägen zurück. Und für diese soll doch zugleich gesorgt werden, weil aus einer oder der andern Ursache, so sehr es auch dem Beruf der Natur entgegen ist, sie ebenfalls studiren und der Welt durch ihr Wissen nützlich seyn sollen. Er muß diese also nicht in Ruhe lassen; sie müssen ihren Theil mit machen und indem sie beim Lesen und Expliciren eines Schriftstellers langsam fortschleichen: so werden die bessern Köpfe in ihrem schnellen Laufe aufgehalten, stehen still und gähnen vor langer Weile. — Allein, wie schadet denn die Menge? Da der glückliche Fortgang der fähigen Köpfe es nothwendig macht, daß sie, um nicht durch die Langsamern aufgehalten zu werden, unaufhaltbar fortgehen; da es selbst den Unfähigen zu Statten kommt, wenn sie sich blos von Erstern leiten lassen; da, wenn auch die größte Zahl zu den mittelmäßigen oder schlechten Köpfen zu zäh=

len wäre, diese alle, bei der größten Zahl sowohl, als bei einer sehr kleinen, einem Führer mit gleichen Vortheilen folgen können; da endlich, wenn einer selbst unter hundert explicirt, dadurch, daß die übrigen, vermittelst ihrer Aufmerksamkeit, genau folgen, wirklich alle expliciren: so können ja alle, so groß die Anzahl auch seyn mag, immer gleich viel lernen? Dieß hat einen starken Schein der Richtigkeit. Wirklich richtig wäre es, wenn alle Fähige und Unfähige wahre Wißbegierde hätten. Wenige streben mit einer festen Seele und mit einer unwandelbaren Entschlossenheit nach den ihnen vorgesteckten Zielen der Erkenntnisse hin. Und dann sondern sich die Lernenden bald in zwei ganz unterschiedene Haufen. Die Fähigen und Wißbegierigen eilen schnell voraus, und die übrigen, weil ihre Gesellschaft groß ist, lassen jene gehen, und trösten sich damit, daß ihrer viele sind, und daß die Schande, welche das Zurückbleiben nach sich zieht, nach dem Maaß vermindert wird, als viele Theil daran nehmen. Der Sporn des Ehrgeitzes und der Nacheiferung fehlt also schon. Ja, indem sie so anfangen, ihre Zeit hinzuträumen, oder hinzutändeln, und durch jedes Schreckenbild der Einbildungskraft vom Wege abgelenket zu werden: so erhält diese bequeme und thierisch wollüstige Wanderschaft oft für den sonst vorabeilenden und zuweilen auch ermüdenden fähigen oder wißbegierigen Jüngling einen solchen Reiz, daß er seine Bahn verläßt, und zu ihrem innigen Trost mit ihnen Gesellschaft macht. Man wird mir sagen, der Lehrer müsse gleichsam beständig mit einem von Eifer zum schnellen Fortschreiten glühenden Gesicht vor ihnen stehen, sie unaufhörlich entflammen und Ehrbegierde und Schaam wechselsweise rege machen. Er kann dadurch vieles ausrichten, und selbst siegen, wenn die Zahl nicht gar groß ist. Vergeblich werden aber seine äussersten Bestrebungen

seyn, wenn die Anzahl groß ist. Das Feuer, wovon er brennt, um den ganzen Zug fortzubringen, wird dann nicht in ihre Herzen übergehen, sondern ihn selbst nur verzehren u. s. w. s. Von der Schädlichkeit einer zahlreichen Jugend in Schulen. Eine Einladungsschrift zu einer den 13ten und 14ten Merz 1769. anzustellenden Schulprüfung in der Oldenburgischen Schule von M. Ehlers, gedachter Schule Rektor. Oldenburg. 12 S. 4.

Gedächtnißübung.

Übergeht der Unterricht die frühere Zeit, in welcher die erwachende intellektuelle Thätigkeit vorherrschend zum Auffassen des Einzelnen geneigt ist, und dieser Trieb sich in der dem Kinde eigenthümlichen Wißbegierde zeigt; versäumt er diese Entwickelungsperiode, in der das Gedächtniß (das Verbinden des Einzelnen) die meiste Bildsamkeit hat, ohne von dieser entwickelteren Geistesthätigkeit den möglichsten Vortheil zu ziehen: so ist für den Lehrling dieser Vortheil unwiederbringlich verloren. Mit aller Anstrengung bis zur Qual, bringt er es, wenn jene Periode der Bildsamkeit der Kraft vorüber ist, nicht mehr dahin, zu lernen, was er in der früheren Periode mit geringer Mühe gelernt hätte. Das Allerschlimmste aber ist, daß er nicht nur das nicht gelernt hat, was er hätte lernen können; sondern daß er auch sogar das Geschick zu solchem Lernen verloren hat: die Kraft, die er zur rechten Zeit nicht geübt, steht ihm späterhin nicht mehr zu Gebot, und läßt sich selbst mit aller Anstrengung so nicht wieder herstellen, wie sie, in dem naturmäßigen Gange der Entwickelung ergriffen und geübt, würde geworden seyn;

sie ist durch die versäumte Übung entweder so gut wie verloren gegangen, oder sie ist etwas ganz anderes geworden. Es ist aber noch eine andere, gewöhnlich nicht genug beachtete, Hauptrücksicht, aus welcher die Schwierigkeit erhellt, die Versäumnisse der früheren Unterrichtsübungen später wieder einzubringen. Der beim ersten Erwachen des Geistes vorherrschende intellektuelle Trieb geht zwar auf das Fassen des bestimmten Einzelnen; aber weder auf das Fixiren desselben zur bestimmten Anschauung noch auf das Behalten des Fixirten. Beide letztere Functionen liegen nicht in jenem Triebe, sondern müssen durch den Entschluß zu Stande gebracht werden. Daraus erklärt sich auch die Überwindung, die es kostet, den Lehrling dazu zu bringen. Jener Entschluß und die Ausführung desselben erfordern eine Kraftanstrengung, die der Lehrling als Mühe fühlt, zu der er eben darum sich nicht leicht entschließt. Schon das momentane Fixiren einer Vorstellung, um sie näher zu betrachten, das Hemmen der natürlichen Flüchtigkeit, mit der die jugendliche Phantasie von Gegenstand zu Gegenstand überspringt, wird dem Kinde schwer. Noch mehr aber ist das Memoriren ihm eine Last, der es sich gern entzieht, und zu der es nur mit Zwang gebracht werden kann. Wenn nun der frühere Unterricht versäumt, den Lehrling in dieser Anstrengung seines Willens zu üben, so wächst auch von dieser Seite die Schwierigkeit, die nöthige Fertigkeit in jener Übung zu erlangen; und je länger die Übung verschoben, je später das Kind dazu angehalten wird, desto schwerer wird sie ihm, desto weniger ist zu hoffen, daß das Versäumte nachgeholt werde, da nicht nur, einer bekannten Erfahrung zufolge, die Gewöhnung des Willens mit den Jahren an Schwierigkeit zunimmt, sondern auch die abnehmende Bildsamkeit der intellektuellen Kraft den

Entschluß zur Anstrengung derselben von Tag zu Tag mehr erschwert.

Aus diesem zweifachen Grunde ist es also ungültig, wenn die modernen Pädagogen meinen: "Der Lehrling verliere durch das Unterlassen jener früheren Übungen nichts; indem er dafür etwas anderes lerne, was Andere, die mit jenen Übungen den Anfangsunterricht hinbringen, erst später lernen müssen, könne er das früher aufgeschobene Geschäft, leicht nachholen, und um so leichter, da er es mit um so mehr Verstand treiben könne, während es eben dadurch in den früheren Jahren eine so unsägliche Marter werde, weil das Kind es noch gar nicht recht anzugreifen wisse." Die oben entwickelten Gründe haben unstreitig klar genug dargethan, daß sich auch darin die Ordnung der Natur nicht nach Willkühr verkehren lasse. Man kann aber, zugleich in Rücksicht auf die letztere Wendung, die dem Gegenargument gegeben worden, auch noch insbesondere geltend machen, daß vielmehr eben durch jene Verkehrung der natürlichen Ordnung den Lehrlingen eine Marter für das ganze Leben bereitet werde, indem eines Theils die auch später nicht nachgeholte Gedächtnißübung sie an jedem umfassenden Geschäft hindert, andern Theils aber der Versuch des spätern Nachholens des Versäumten mit um so bitterer Aufopferung verknüpft ist, da der Lehrling, nachdem er einmal zum Räsonnement über die Gegenstände angeleitet, und zu dieser freieren Bewegung des Geistes gewöhnt worden, nicht nur mit verdoppeltem Widerwillen zu der mechanischen Beschäftigung des Memorirens zurückkehrt, sondern auch sogar mit aller Anstrengung doch meistens seinen Zweck nicht mehr erreicht.

Sodann, was die Meinung betrift, daß die Versäumniß jener von der Natur geforderten frühe-

ren Unterrichtsübungen, nicht als ein bedeutender Verlust zu betrachten sey, so läßt sich auch diese leicht als grundlos zeigen. Denn in Absicht auf das Fixiren der Gegenstände, wird vielmehr schon Gedächtnißübung vorausgesetzt, um geistige Gegenstände, zur Verstandesübung festzuhalten, und es ergibt sich also daraus ein neuer Nachtheil der versäumten frühern Übung des Gedächtnisses, daß nämlich selbst der wichtigere Theil der Verstandesübung darunter leidet. In Absicht auf das Memoriren ist es eine irrige Meinung, daß es durch die Verstandesübungen entbehrlich werde, so wie die Behauptung ein Vorurtheil ist, daß vorherrschende Gedächtnißfertigkeit der Urtheilskraft Abbruch thue. — In der That ist es schon in formeller Hinsicht sehr wichtig, daß der Lehrling früh zu Gedächtnißübungen angehalten werde. Diese Übung ist die einzige, die er selbstständig vornehmen muß, bei der ihm kein Anderer helfen kann, und zu der er sogar genöthiget ist, selbst eine Methode zu finden, wie er die Aufgabe am sichersten zu lösen vermöge. Schon deshalb ist es ein wesentlicher Verlust für die Geistesbildung des Kindes, wenn diese Übung ganz vernachlässiget wird. Noch größer aber wird man den Verlust finden, wenn man erwägt, daß nur der für recht unterrichtet gelten kann, der ein lebendiges Bild von dem ganzen Umfang seiner Kenntnisse sich zu erhalten vermag, daß insbesondere in allen ideellen Beschäftigungen, nur der etwas Bedeutendes zu leisten im Stande ist, der die ganze Reihe von Ideen, die zu dem Umkreis seines Geschäftes gehören, mit Sicherheit und Festigkeit sich gegenwärtig zu erhalten, die Kraft hat, daß für so Viele das Gedächtniß der einzige Grund und Boden ist, auf welchem die Ideen Wurzel für sie zu fassen vermögen, daß sie selbst von Gott und Tugend nur so viel mit klarem und lebendigem Bewußtseyn festhalten als sie

davon in heiligen Gesängen und Sprüchen festzuhalten gelernt haben, daß überhaupt der Ausspruch wahr ist: Tantum scimus, quantum memoria tenemus. s. Niethammer.

Gedichte.

Nichts bildet die Sprache und den Geschmack der Jugend mehr und sicherer, als das fleißige Lesen guter Dichterwerke. Davon scheint man in Ansehung der lateinischen und griechischen Sprache überzeugt zu seyn: in Betreff der teutschen aber bemerkt man diese Überzeugung nicht. Denn wie selten sind die Schulen, in welchen teutsche Dichter gelesen und erklärt werden! Um dieses eben so nützliche als angenehme Studium zu befördern, sind Sammlungen auserlesener poetischer Stücke ein unentbehrliches Hülfsmittel, da sowohl die Kostbarkeit der Anschaffung, als der oft anstößige Inhalt und der Mangel der Zeit es nicht verstatten, die ganzen Werke unserer Dichter in den Schulen einzuführen und durchzulesen, und das Lesen der Werke eines einzelnen Dichters nur eine Einseitigkeit in der Geschmacksbildung zur Folge haben würde. Die Jugend muß mit allen Dichtungsarten und mit der Manier verschiedener Dichter bekannt gemacht werden, so wie sie diese Dichter ihrer Nation selbst, wenigstens ihrem Namen und den Titeln ihrer Werke nach, kennen lernen muß. s. meine Poetische Blumenlese zur Erklärung, zum Deklamiren und Auswendiglernen für Schulen. Ansbach 1804. bei Commissionsrath Haueisens Wittwe. 264 S. 8. (48 kr.)

Der Lehrer kann einer Sammlung poetischer Aufsätze zur Bildung der Sprache, der Deklamation und des Geschmacks der Jugend nicht entbehren, aber zu diesem Zwecke müssen die Stücke sorgfältig gewählt seyn; und wenn Sittlichkeit nicht der letzte Zweck bei der Bildung der Jugend ist: so wird auch auf diese bei der Aufnahme der Gedichte gewissenhafte Rücksicht müssen genommen werden. Siehe meine Sammlung vorzüglicher Gedichte aus vaterländischen Dichtern zunächst für die Jugend. Bayreuth, bei J. A. Lübecks Erben. 1805. 223 S. 8.

Ist ein Abschnitt der Theorie der Dichtkunst vorgetragen: so muß diese durch Beispiele erläutert werden. Dazu ist eine Sammlung nöthig; ausserdem daß es von dem größten Nutzen ist, den Geist der Jugend durch das Lesen klassischer Dichter zu nähren, ihr ästhetisches Gefühl zu verfeinern, und in manchem guten Kopfe die schlafende natürliche Anlage zur Nachahmung zu wecken, die wenigsten jungen Leute aber selbst gute Dichter besitzen, übrigens auch die eigene Wahl der Jugend oft sehr unschicklich und zwecklos ausfällt. Ferner ist es vortheilhaft, wenn man gute Stücke aus Dichtern dem Gedächtnisse einprägen und deklamiren läßt, wozu Sammlungen auserlesener Beispiele aus den besten Dichtern dienen können. s. Kurze Anleitung zur deutschen Dichtkunst für Anfänger. Von J. Th. B. Helfrecht, Rektor am Hofer Gymnasium. Zweite, durchaus verbesserte und mit einer poetischen Chrestomathie verm. Aufl. Hof, bei G. A. Grau. 1804. 232 Seiten. 8.

Der Lehrling muß, wenn sein Kunstgefühl eine sichere Richtung erhalten soll, nicht blos auf Schönheiten, sondern auch auf Fehler aufmerksam gemacht werden; und auf die letztern hinzuweisen, wird für ihn dann besonders lehrreich, wenn es Fehler eines noch ungezügelten Genies sind, deren blendender Schimmer so leicht für Schönheit gehalten wird. Siehe Deutsche Beispielsammlung für Schulen, zur Bildung und Veredlung des Geschmacks. Bestehend in einer Auswahl der besten und zweckmäßigsten Aufsätze aus den vorzüglichsten Dichtern und Prosaisten. Von Wilhelm Aloysius Schreiber. Offenbach, bei U. Weiß und C. L. Brede. (1797). 351 Seiten. kl. 8.

Auch schon Kinder müssen mit mehrern Gedichtgattungen bekannt gemacht werden. Freilich müssen solche Gedichte dem Fassungsvermögen der Kinder angemessen seyn. s. Lieder, Erzählungen und Fabeln, für Kinder, zur Übung im Lesen und Deklamiren (von Valentin Veillodter). Nürnberg, in der Bauer- und Mannischen Buchhandlung 1797. 328 S. kl. 8. 2te verm. Aufl. Nürnb. bei J. L. Schmidmer, 1808. (16 Gr.)

Man rechnet es nun zu den Erfordernissen eines zweckmäßigen Unterrichts, Kinder nicht blos richtig, sondern auch angenehm, mit Geschmack und Ausdruck lesen zu lehren. So war es einst nicht: die Bibel war das einzige übliche Lesebuch; oder man glaubte die Kinder allein mit geistlichen Liederversen bekannt machen zu dürfen, und war zufrieden, wenn diese im singenden Schultone hergebetet wurden. Nun ist es auch hierin besser worden, und die Verfasser unserer vorzüglicheren Kinderschriften

haben dafür gesorgt, durch eingestreute Lieder den Geschmack der Jugend an der Dichtkunst zu bilden, und ihnen zugleich durch sie Gelegenheit zur Erlernung einer richtigen Deklamazion zu geben. Diese, so wie selbst die Fertigkeit, richtig zu lesen, wird, wie ich glaube, vorzüglich durch Dichterlektüre erlangt. Hier werden nämlich die Kleinen genöthigt, zur Erhaltung des Reims, jede Sylbe genau und deutlich auszusprechen; hier müssen sie, um des Verstehens willen, die Unterscheidungszeichen genauer bemerken; hier, wo mehr als in prosaischen Aufsätzen, die Sprache des Gefühls herrscht, wird auch mehr Ausdruck und Empfindung im Lesen erfordert; hier müssen sie sich, besonders in Erzählungen und Fabeln, die Gespräche enthalten, an die Abänderung des Tons gewöhnen, um die verschiedenen Personen redend einzuführen. Schon um des richtigen und ausdrucksvollen Lesens willen überhaupt, sollte man also schon frühe Dichterlektüre wählen. Hierzu kommt aber noch, daß man, Gedichte richtig und schön lesen zu können, an Gedichten selbst lernen, und daß man mit den verschiedenen Hauptdichtungsarten schon bekannt seyn muß, um jedes zu ihnen gehörige Produkt deklamiren zu können. Ganz gereimte, halb gereimte und reimlose Gedichte, Hexameter und Pentameter erfordern immer eine andere Behandlungsart im Lesen. Daß durch die Lektüre guter Gedichte zugleich der Geschmack, so wie das ästhetische und moralische Gefühl gebildet werden, daß durch sie das Ohr an den Wohlklang der Perioden gewöhnt wird, und sie auch ausserdem Mittel ist, Wortfülle und Sprachreichthum zu erlernen — möchten Vortheile seyn, die wohl auch nicht übersehen werden dürfen. Ebend.

Chrestomathie deutscher Gedichte, gesammelt und erklärt von C. F. R. Vetterlein. 1r Band. Köthen, bei J. A. Aue, 1796. 416 S. 8. 2r B. 484 S. 3r B. 1798. 675 S. Supplement-Band 1808. 374 S.

Praktisches Handbuch zur statarischen und kursorischen Lektüre der teutschen Klassiker, für Lehrer und Erzieher von Karl Heinr. Ludw. Pölitz. 1r Th. welcher den Elementarkursus enthält. Leipz. 8. Schwickert, 1804. 400 S. gr. 8. 2r Theil, welcher den zweiten oder mittlern Kursus enthält. 1805. 406 S. 3r Theil welcher den höhern Kursus enthält. 1805. 528 S. 4r Th. 1806. 268 S.

Gehorsam.

Schleuniger, augenblicklicher Gehorsam ist der Grund, worauf sich das ganze Gebäude der Erziehung stützet. Mangelt dieser, so mangelt alles. Man kann es daher jeder Mutter nicht genug einprägen, daß sie die Leidenschaften ihres Kindes gleichsam studiren und denselben schon vom ersten Jahre Widerstand thun soll. z. B. Das Kind ist ungestüm in seinen Begierden, jähzornig und geneigt zur Rache, wenn man seinem Verlangen nicht augenblicklich willfährt: dieß ist Leidenschaft, Ursache zum Ungehorsam, Keim der Unbändigkeit, wenn der Knabe einmal zu zwei oder drei Jahren kömmt. Mit jedemmale, als ihr dem Kinde in diesem seinen ungestümen Verlangen Genüge leistet, wird seine Leidenschaft heftiger und unbändiger werden. Setzet ihm frühzeitig Schranken, hemmet seinen Zorn; aber wie? soll man so-

sogleich auf das arme Kind zuschlagen? Pfui, das wäre zu grausam! Hier behandle die Mutter ihr Kind mütterlich; sie mache eine ernsthafte, drohende Miene, sie rede das Kind hart an, sie entziehe ihm das Verlangte so lange, als das Kind seinen Zorn äussert, und gebe es ihm erst dann, wenn sich alle Hitze gelegt hat. Diese Art scheint mir die nützlichste zu seyn, einem Kinde die Leidenschaft zu schwächen, ohne nach der Ruthe so geschwinde greifen zu dürfen. Hier zeigen sich aber zwei wichtige Einwürfe: 1) ist es nicht zu frühe, ein Kind gleich nach einem Jahre so zu behandeln, und muß das einem Mutterherzen nicht äusserst wehe thun, wenn es ihr Kind winseln und einen Strom von Zähren vergießen sieht? 2) wird nicht eben dadurch seiner Gesundheit ein wirklicher Schaden zugefüget? Beide Einwürfe lassen sich mit Einer Beantwortung auflösen. Es ist nicht zu frühe: je öfter man dem Kinde nachgibt, desto mehr nimmt seine Leidenschaft überhand; sie wächst mit den Jahren, und schwächet eben so sehr die Kräfte des Leibes als die Seele. Wird es dem Herzen der Mutter einst minder schmerzlich seyn, wenn sie immer nach der Zuchtruthe greifen, und jeden Augenblick von dem ausschweifenden Zorne und Ungehorsam ihres Kindes überzeugt werden muß? s. Etwas für Alle, denen Erziehung am Herzen liegt. Oder Betrachtungen über die Vortheile und Hindernisse dieses so wichtigen Geschäftes. Von einem Kinderfreunde. (A.) Augsburg, bei Eberhard Kletts sel. Wittwe und Frank, 1786. 80 S. 8.

In dem frühen Kindesalter findet vorzüglich der blinde Gehorsam statt. Wenn die Kinder zu ihren Eltern und Lehrern nur ein gutes Zutrauen haben, so thun sie das Befohlene, oder lassen das Ver-

botene, ohne weiter nach Gründen zu fragen, warum es geschehen soll. Wenn die Kinder bei Zeit so gehorchen lernen, so werden sie biegsam, und leisten auch Gott Gehorsam, weil er befiehlt. Nun muß man aber gelegenheitlich den Kindern die Ursachen der Befehle auch anzeigen. Nicht zwar auf die Art, als wenn man ihnen Rechenschaft geben müßte von seinem Verfahren, (denn das würde den Erzieher erniedrigen), sondern so, daß man ihnen zeige, wie gut man es meine, und wie man nichts verbiete, was ihnen nicht schädlich, und ihnen nichts gebiete, was ihnen nicht nützlich wäre. Dadurch bringt man es dahin, daß sie mit Vernunft und desto williger gehorchen. s. **Grundsätze zur Bildung künftiger Volkslehrer, Prediger, Katecheten und Pädagogen**, entworfen von Dr. G. Fr. **Seiler**. Erlangen, bei J. J. Palm, 1783. 332 S. 8.

Um Kinder zu einem willigen Gehorsam zu gewöhnen, ist es nöthig, sie von ihrer körperlichen und geistigen Schwäche zu überzeugen. Sie müssen uns für ihre unentbehrlichsten Freunde halten, und schon früh die ihnen erwiesenen Gefälligkeiten dankbar erkennen lernen. Aus der Vernachlässigung dieses Grundsatzes werden jene armseligen, gebieterischen Geschöpfe, die alles nach ihren, öfters sehr thörigten, Wünschen und Einfällen umformen wollen, und da sie, wie natürlich, beständig mit unübersteiglichen Schwierigkeiten zu kämpfen haben, auch fast beständig mürrisch und unzufrieden sind. Blinder sklavischer Gehorsam unterdrückt endlich die freie Selbstthätigkeit des Willens, und bildet charakterlose Menschen; aber kleinen unverständigen Kindern von allen seinen Maasregeln und Rathschlägen Rede und Antwort zu geben, ist eine lächerliche Thorheit. Nur

erst bei der Regsamkeit ihrer Vernunft fange man an, seine Ermahnungen durch Gründe zu unterstützen. Man ertheile ihnen überhaupt selten bestimmte Befehle. Sie müssen so geleitet werden, daß sie, wo möglich ihre völlige Freiheit zu haben glauben, indem sie doch nur das wollen, was unser Wille ist, und das kann bei unverdorbenen Kindern, die mit der Welt noch wenig bekannt sind, und deren Wünsche man folglich leicht vorher berechnen kann, ohne viele Mühe bewerkstelliget werden. (Es ist sehr rathsam, daß man den Zögling nach und nach, doch immer unter einer gewissen entfernten Aufsicht, dem freien Gebrauche seiner Vernunft überläßt. Denn wenn der Mensch zu lange und unaufhörlich am Gängelbande geführt wird: so wird er zuletzt ängstlich und unentschlossen, und legt nie ab, was kindisch ist). Nie verbiete man ihnen gewisse Fehler, in die sie höchst wahrscheinlich nicht gerathen werden. Denn das ist der geradeste Weg, sie eben dazu zu verführen. Man gewöhne sie auch, auf an sich unschuldige Vergnügungen bisweilen Verzicht zu thun. Die Vernachlässigung dieser Regel macht sehr leicht unmäßig, tückisch, herrisch, elend. s. Käppels kleines Kompendium der Päd.

Man darf, man muß von der Kindheit, und zuweilen auch von der Jugend, die Gewohnheit des blinden Gehorsams fordern, der nur sehend wird, so oft man es für rathsam findet. Denn das allgemeine Vertrauen der Kinder, daß die Eltern auch im Befehlen gut und weislich handeln, entsteht bei jeder vernünftigen Erziehung. s. Johann Bernhard Basedows practische Philosophie für alle Stände. Ein weltbürgerlich Buch. 2 Th. 2te verbess. Aufl. Dessau, 1777. Leipz. bei S. L. Crusius. 384 S. 8.

Übet eure Kinder von ihren ersten Jahren an im Gehorsam und im Nachgeben. Wer dieses nicht in seiner Kindheit und Jugend gelernt hat, der ist in seinem ganzen künftigen Leben unglücklich. Wir kommen alle in tausenderlei Umstände, wo wir gehorchen, wo wir nachgeben müssen. s. G. J. Zollikofers, ref. Pred. zu Leipz. Abhandlungen über die moralische Erziehung. Herausgegeben von Ch. Fr. Gerlach. Leipz. bei Weidmanns Erben und Reich. 1783. 104 S. gr. 8.

Geographischer Unterricht.

Je zwei und zwei Schüler müssen, beim geographischen Unterricht, immer eine Charte des Landes, über das gesprochen wird, vor sich liegen haben: aber nicht etwa eine Schreibersche, sondern eine Sotzmansche. Sehr große Charten von den verschiedenen Welttheilen, und wieder von Deutschland und dem Vaterland insbesondere, müssen an den Wänden hängen. Auch sollte in keiner Stadtschule der Kruse'sche Atlas fehlen. Der Schullehrer, der diesen Atlas nicht gebraucht, ist zu bedauern, — oder vielmehr seine Zöglinge sind zu bedauern. Dyk.

Das Nöthigste zum Gebrauche beim Unterrichte in der Erdbeschreibung ist, daß jede Schule eine Charte des Erdglobus (noch besser, einen kleinen, die Lage der Erde anschaulich machenden Globus), dann Europa, Deutschland, Frankreich, Oesterreich, Italien, England, Dännemark, Asien u. s. w. vornehmlich aber den Länderumfang, welchen die Schule selbst ihr Vaterland nennt, nach der neusten besten Aus-

gabe vom Distriktsinspektor gewählt, auf Pappe aufgezogen und aufgehangen, bald möglichst sich erwerbe. Haben die Schüler die unentbehrlichsten Charten alltäglich vor Augen, so sehen sie wohl öfters hin, als man denkt, und das Bild der Lage von Städten, Flüssen, Bergen u. s. w. gegen einander, drückt sich der weichen Einbildungskraft mehrerer gelegentlich lebhafter ein, als durch alles Vordociren. Nur mache sie der Lehrer mit dem Allgemeinen der Erdkunde anschaulich bekannt, und dann mit dem, worauf sie im Einzelnen vornämlich zu achten haben, nämlich auf die Naturbegränzungen des Flüsselaufs, der Gebirgketten, der durch dieses beides bestimmten großen Gaue und Thäler, sodann auf die künstlichen Abtheilungen durch die Grenzen der Gebiete, Länder und Reiche, auf die Hauptstrassen, als die Verbindungsmittel des Handels, als die Richtungslinien der Kriegsheere, auf die Hauptstädte, als die Mittelpunkte der Regierungen, der Künste, des Gewerbs aller Art ꝛc. Jetzt stelle er, in Stunden, wo er seine Schüler belohnen will, kleine Gedankenreisen mit ihnen an, und lasse sie von jedem größern Ort, das der Reisende berühren müßte, das Merkwürdige, was das Lehrbuch davon angibt, oder was er selbst sonst davon wissen kann, theils vorlesen, theils aus seiner Angabe richtig niederschreiben. Ausserdem ist es Pflicht, so oft etwas geographisches in andern Lehrstunden vorkommt, immer zugleich die Anschauung, wo der Ort z. B. eines Products, einer Begebenheit ꝛc. liege, den Schülern nachzuweisen oder sie denselben auffinden zu lehren; wobei zugleich an das Allgemeine des Landes, wo er liegt, nach obigen Hauptmomenten öfters schnell erinnert werden kann. s. Paulus und Mannerts allg. Lesebuch.

Nicht nur der Nutzen, sondern auch die Nothwendigkeit des geographischen Studiums liegen so sehr im Klaren, daß es hierüber keiner fernern Auseinandersetzung bedarf. Der glückliche Erfolg des geographischen Unterrichts beruht aber auf dem Lehrbuche, welches vollständig, gedrängt und in einer bestimmten Ordnung abgefaßt seyn muß, auf der Methode, und auf dem Gebrauche der nöthigen Hülfsmittel. Der erste und Hauptfehler bei der Methode, Geographie zu lehren, ist, wenn der Lehrer nicht eben so sehr auf die Beschäftigung des Verstandes, als des Gedächtnisses sieht. Die Geographie darf keine auswendig gelernte Nomenklatur von Ländern, Meeren und Städten, sondern sie muß eine gründliche Kenntniß der Erde seyn. Hierzu wird nun vor allem der stuffenmäßige Gang erfordert. Also zuerst von der Erde überhaupt, ihr planetarisches Verhältniß in unserm Sonnensysteme, die daraus entstehenden Zonen, ihre allgemeine Eintheilung, der Zustand ihrer Oberfläche, und der verschiedenen, sie bewohnenden Menschenstämme; hierauf die künstliche Eintheilung derselben nach den besondern Staatskörpern, welche sich darauf gebildet haben, mit den dazu gehörigen merkwürdigsten Gebirgen, Flüssen u. s. w. Freilich wäre es zu weitläuftig, bei dem ersten Unterrichte der Geographie alle Verhältnisse eines Landes, z. B. in Hinsicht der Industrie, des Handels, der Kultur u. s. w. anzugeben, weil hierfür der Schüler von diesem Alter noch nicht so sehr empfänglich ist; dieses wäre die Sache eines höhern größern Kurses. Da aber doch bei dieser Behandlung des geographischen Unterrichts die meisten vorkommenden Dinge dem Gedächtnisse anvertraut werden müssen: so können diese nicht anders als durch fleißige Wiederholung und Versinnlichung der vorgetragenen Lehren auf den Charten im Gedächtnisse fest gehalten werden. Daher sind öftere

Wiederholungen in diesem Gegenstande durchaus nöthig. Die Versinnlichung der Lehre aber auf den Charten geschieht am besten dadurch, daß man nach den angegebenen Grenzen und Größe eines Landes nicht blos die Namen der Gebirge angebe, und allenfalls auf einen Punkt der Charte, wo die Namen derselben stehen, hinzeige, sondern daß man die Gegend bestimme, nach welcher und wie sie ziehen; daß man hierauf die Quelle der Flüsse an diesen Gebirgen aufsuche, und sie ihrem Laufe nach bis zu ihrer Mündung verfolge, daß man alsdann die merkwürdigsten Städte, welche gewöhnlich an den Flüssen liegen, bestimme u. s. w. Auf diese Art, da eins aus dem andern folget, muß sich dadurch das sinnliche Bild des Landes gewiß unverlöschbar dem Gedächtnisse einprägen. Es wird keiner Erwähnung bedürfen, daß es bei Auseinandersetzung dieser Gegenstände eine Hauptangelegenheit des Lehrers bleiben muß, seinen Unterricht auf jede mögliche Art angenehm zu machen. Dieser wird es für junge Leute besonders dadurch, daß man oft etwas Geschichtliches hinzufüget, wodurch ein Fluß, eine Stadt merkwürdig wurde, z. B. eine Schlacht, die Geburt eines großen Mannes, natürliche oder künstliche Merkwürdigkeiten, eine Anekdote u. s. w. Dazu wird nun freilich auch erfordert, daß der Lehrer mehr kennet, als blos die Handbücher dieser Wissenschaft. Der Mangel der nöthigen Hülfsmittel mag oft am meisten den Fortgang des geographischen Studiums hemmen. Unentbehrlich sind Globen und Charten. Den Anfängern muß man durchaus, wenn allen Mißverständnissen und Verirrungen vorgebeuget werden soll, die Vorkenntnisse aus der mathematischen Erdbeschreibung auf dem Globus, und nicht auf dem Planiglobium zeigen, weil die irrigen Begriffe, welche sie durch die Vorstellung auf dem Planiglobium erhalten, oft sehr

schwer wieder zu berichtigen sind. Charten sollte jeder Schüler in Händen haben. Ausserdem bleibt nichts anders übrig, als daß der Lehrer desto wiederholter die Länder in der Schule vorzeige, die vermögendern Schüler aufmuntere, sich die nöthigen Charten anzukaufen, und daß er endlich die Schüler anhalte, sich selbst kleinere Abrisse der Charten zu verfertigen. S. Handbuch der neuesten Erdbeschreibung für Schulen. Von Jakob Brand, Prof. der Geschichte und Erdbeschreibung, an dem F. Primat. Gymnas. in Aschaffenburg. 1ter Kursus. Frankf. am Mayn 1809. bei J. Ch. Hermann. 204 S. 8.

Geometrie.

Die Kenntnisse, welche unter dem vielumfassenden Namen der Größenlehre begriffen werden, sind von so allgemein anerkanntem Nutzen, sowohl in formaler Hinsicht für das Denkvermögen, als in materialer für den Gebrauch im gemeinen Leben, daß es in der That äusserst wünschenswerth ist, sie immer weiter in dem Kreise der bürgerlichen Gesellschaft verbreitet zu sehen. Der Mangel derselben setzt oft den übrigens gebildeten Mann in Verlegenheiten bei seinen Geschäften, und gibt ihm lächerliche Blößen in der Unterredung. Über welchen Gegenstand der Natur und Kunst kann man auch wohl sich unterhalten, ohne auf Dinge zu stoßen, die mathematische Kenntnisse voraussetzen? Von diesen Dingen — und es sind gerade die, welche täglich vorkommen, z. B. alles, was auf Bewegung, auf Maschinen, auf Schätzung von Flächen oder des Inhalts körperlicher Räume und dergleichen mehr sich bezieht, — von diesen Dingen wird oft in Gesellschaften so sehr schief geurtheilt, daß der Kenner sich des Lächelns

oder des Unwillens nicht enthalten kann, und bei sich denkt: Es ist ihnen eine Thorheit, und sie könnens nicht begreifen, denn es will mathematisch beurtheilt seyn! Wer also in seinem Wirkungskreise dazu beitragen kann, diese Kenntnisse zu verbreiten, der thue es doch ja; und wer es thut, macht sich ein Verdienst um die Menschheit. Der Schulmann insbesondere ist in der Lage, die Elemente der Mathematik seinen Schülern mittheilen zu können, falls er nur selbst nicht ganz unerfahren darin ist. Tiefe, gelehrte Kenntnisse sind in der That dazu nicht nöthig; und ein übrigens denkender Kopf kann sich so viel Geometrie u. s. w. als zum Unterricht von Knaben von 10 bis 15 Jahren nöthig ist; leicht zu eigen machen. Die Gabe des Vortrags, die Methode, ist im Grunde mehr Hauptsache für ihn, als große Masse von Kenntnissen. Vieth. S. Ebene und körperliche Elementar = Geometrie für Bürger = und andere Real = Schulen, so wie zum Selbstunterricht. Von J. C. Häfeli. Mit 4 Kupfert. Nebst einer Vorrede von G. U. A. Vieth, Fürstl. Anhalt = Dessauischen Schuldirektor und Prof. der Mathem. Zürich und Leipzig, bei Ziegler und Söhnen 1806, 161 S. 8.

Die Körpermessung macht den meisten Schülern Vergnügen, vermuthlich weil da von sinnlichen, nicht blos sichtlichen, sondern auch palpablen Dingen die Rede ist. Freilich muß man die Hauptsätze dem Schüler hier noch blos erzählen, und seinen Glauben in Anspruch nehmen, anstatt seinen Verstand zu überzeugen: aber Glaube wird ja auch in manchen andern Dingen gefordert. Ich finde immer mehr, daß man Verzicht darauf thun muß, gleich anfangs alles demonstriren zu wollen. Der Schüler — wenigstens

der gewöhnliche — lerne immerhin erst historisch, er nehme immerhin manche Sätze und Methoden auf Glauben an. In der Folge wird der Verstand, falls er sich überhaupt so weit entwickelt, schon dem Gedächtnisse nacharbeiten. Und wäre dieß auch nicht, wie es denn wirklich bei den Meisten nicht der Fall ist, und seyn kann, was schadet es? Wir wissen ja, daß das Gebäude fest stehet, in welches wir ihn hineinführen; mag er sich immer darin umsehen und es benutzen, wenn er auch den Grundbau und die Gewölbe und Hängewerke nicht versteht, die es so sicher machen. Ein anderes ist, wenn Einer selbst Baumeister werden soll. — Beim Unterrichte in der Stereometrie muß man die Körper dem Schüler im Modell, nicht blos auf dem ebenen Papier vorzeigen. S. Erster Unterricht in der Mathematik für Bürgerschulen. Von Gerhard Ulrich Anton Vieth, Dritte verm. und verbess. Aufl. Mit 9 Kupfert. Leipzig, bei J. A. Barth. 1805. 228 S. 8. 1te Ausg. 1796.

Beim Unterricht in der Planimetrie ist es nicht durchaus nothwendig, daß sich Lehrer einen Versinnlichungsapparat anschaffen, indem sie sich mit den gewöhnlichen Verzeichnungen der Figuren zur Noth behelfen können. Dieß ist aber nicht der Fall beim Vortrage der Stereometrie. Hier müssen die Körper selbst, wovon die Rede ist, nothwendig vorgelegt werden, wenn anders die Kinder deutliche Vorstellungen und Begriffe von denselben erhalten und die darauf Bezug habenden Fragen verstehen und richtig beantworten sollen. Oder glaubt man etwa, daß ein Kind, welches nie ein Icosaedrum gesehen hat, von diesem Körper eine richtige Vorstellung bekommen werde, wenn man ihm eine Zeichnung davon vorlegt,

oder denselben beschreibt? Nimmermehr! S. Die ersten Anfangsgründe der Geometrie, als Stoff zu Denk = und Sprechübungen benützt. Zum Gebrauche für ungeübte Lehrer in Bürgerschulen und den untern Classen der Gymnasien, herausgegeben von D. J. P. Pöhlmann. 2ten Bändchens 2te Hälfte. Fürth, im Bureau f. Lit. 1806. 181 S. 8.

Kindern in Bürgerschulen sollen nur die Resultate der Geometrie, ohne Beweise, beigebracht werden. S. Pöhlmanns Geometrie. 2 B. 1 Hälfte. 1805. 284 S. 8.

Die vorbereitende Geometrie muß nicht zu lange dauern, nicht zu vielen Lehrsätzen den Reiz der Neuheit benehmen, und dadurch den künftigen gründlichern Unterricht weniger angenehm machen — der übrigens, meiner Meinung nach, so lange immer noch zu früh kommt, als die Lehrlinge einen kinderlichen Vortrag deutlich und angenehm finden können. S. Erste Geometrie für Kinder und Jünglinge und fürs gemeine Leben. Dessau 1784. zu finden in Leipzig in der Buchhandl. der Gelehrten 162 S. 8. Mit 3 Kupfert.

Ich will nicht behaupten, daß Kinder einer tiefen Einsicht in den ganzen Umfang der Geometrie fähig sind. Sie können aber doch frühzeitig mit dieser Wissenschaft bekannt werden. Sie können in ihren Kinderjahren so vorbereitet werden, daß sie mit leichter Mühe als Jünglinge es darin so weit bringen, als sie es, nach der gewöhnlichen Lehrart, kaum

als Männer gebracht haben würden. Die Geometrie gibt den Kindern eine heilsame und angenehme Beschäftigung; sie schärft ihren Verstand; sie gewöhnt sie zur Ordnung und zum Selbstdenken; sie erweitert ihre Einsicht, und macht sie zu allen andern Wissenschaften fähiger. Daß aber Kinder schon im achten Jahre die Geometrie mit Nutzen zu treiben angefangen haben, davon hat mich meine eigene Erfahrung überzeugt. S. Anfangsgründe der Geometrie für Anfänger. Von H. B. C. Habermaltz. Mit 6 Kupfert. Leipzig im Schwickertschen Verlage. 1786. 83 S. 8.

Lehrbuch der Geometrie von D. Ernst Tillich, Prof. und Mitvorsteher der Erziehungs- und Lehranstalt zu Dessau. Zum mathematischen Lehrcyklus gehörig. Mit 16 Kupf. Leipzig 1807. bei H. Gräff. 256 S. 8.

Anfangsgründe der Geometrie, nebst Anwendung derselben auf die Feldmeßkunst. Mit Kupf. Zum Gebrauche für die Kadets im Königl. Potsdamischen Waisenhause. (von J. C. A. Rohrlack). Potsdam, bei C. C. Horwath. 1783. 112 S. 8.

Gesang.

Bei dem Gesang ist immer darauf zu sehen, daß die Kinder mit sanfter gemäßigter Stimme singen. Es ist nichts widerlicher, als wenn man in einer Kirche die Leute dergestalt zusammen schreien hört, als ob sie eben hier nichts anders zu thun hätten, als zu schreien. Dagegen ist gewiß nichts so an-

genehm und rührend, als wenn eine christliche Versammlung mit sanfter und gemäßigter Stimme einen Gesang anstimmt. Jenes wilde barbarische Geschrei ist immer ein Kennzeichen der Rohheit, so wie ein sanfter Gesang ein Bild der Harmonie gibt, welche jede christliche Gemeine zusammen halten soll. Aber wie sollen Kinder darauf verfallen, sanft und rührend zu singen, wenn sie in der Schule nicht dazu angehalten werden? S. Witschels Versuch einer Schul-Ordnung.

Das Singen in der Schule hat einen doppelten Zweck, einmal nämlich, daß die Andacht der Kinder befördert, und zweitens, daß die Melodien dadurch erlernt und geübet werden. Jedes Abzusingende (das, wo möglich, von einem leicht verständlichen Inhalte seyn muß), wird vom Lehrer vor dem Anfang der Schule nach Nummer und Strophenzahl an einem Ort, der von allen Kindern gesehen werden kann, angeschrieben, damit die Kinder beim Eintritt in die Schule sogleich das Abzusingende in ihrem Gesangbuche nachzuschlagen, es vorher durchzulesen und zu überdenken vermögen. Genau muß darauf gesehen werden, daß letzteres in der That geschehe; in welcher Rücksicht der Lehrer nur dann und wann, oder beim Katechisiren selbst, die Kinder zu fragen hat, wovon die abzusingende Strophe handle, was für besonders merkwürdige Ausdrücke in derselben etwa vorkämen, und wie sie ihrem Bedünken nach zu erklären seyn möchten u. s. w. Das zu Anfang einer Schule Abgesungene wird am Schlusse derselben wiederholt. Sollte es aber an Zeit gebrechen: so kann auch das Vormittags Gesungene Nachmittags nochmals abgesungen werden. Jedes Abzusingende muß vom Lehrer vorher vorgelesen, catechetisch erläutert und durch

beigefügte Gebrauchsregeln practisch gemacht werden, worauf es von den Kindern jedesmal gelesen wird. Bei der Erklärung, die nur kurz dauern darf, werden nur die Hauptbegriffe durchgegangen. Eine Strophe oder auch zwei derselben, wenn sie nämlich kurz seyn sollten, sind hinreichend. Wollte man mehrere Strophen, oder gar ein ganzes Lied wählen: so würde die Erklärung, wo nicht ganz wegfallen, doch nur sehr oberflächlich vollbracht werden, oder bei einer zweckmäßigen weitläuftigern Erklärung den andern Lectionen ein nachtheiliger Eintrag geschehen. Um Einheit der Materie zu erhalten und Zeit zu gewinnen, muß das Abzusingende stets in Beziehung auf die jedesmalige Katechismus-Lection gewählet werden, so wie außerdem in Hinsicht auf die vorkommenden Feste und Zeitumstände, als Erndte, Gewitter, Regen, Blüthen, und Obstzeit, Landtäge und dergleichen genommen werden muß. Jährlich müssen alle Melodien durchgesungen werden. Ist eine schwerere oder unbekanntere Melodie zu üben: so kann der erste zum Singen erklärte Vers am ersten Tage mehrmals gesungen, am folgenden aber, bei Absingung des zweiten Verses, so wie am dritten Tage abermals in Verbindung mit diesem zweiten Verse wiederholt werden. Vor jedem Singen muß den Kindern gesagt werden, welcher Melodie der Lehrer sich eben bedienen wolle, oder daß das Lied blos seine eigene habe. Geschieht dieses nicht, so lernen die Kinder zwar die Melodien, sie wissen sie aber nicht zu nennen und anzufangen. Ist eine ganz neue Melodie zu lernen: so muß solche erst von den Chorknaben oder denjenigen Kindern, welche die mehreste Fähigkeit zum Singen haben, allein erlernt, dann von den übrigen Kindern mehrmals und verschiedene Tage hinter einander gesungen werden, bis sie von allen gefaßt worden, so daß diese nach und nach alle in den

Gesang mit einstimmen. Das Singen selbst geschieht langsam (doch nicht gedehnt, und mit Absetzung der Sylben, und mit gemäsigter Stimme. Ein schreiendes und jagendes Singen ist der Andacht hinderlich und verursacht einen auffallenden Übelstand. Zur Erhaltung im Tone würde es viel beitragen, wenn ein Instrument, das der Lehrer selbst, oder ein dazu geschickter Knabe spielte, den Gesang begleitete. S. Allgemeiner Schulmethodus oder praktische Anweisung für Aufseher und Lehrer niederer Schulen jeder Art, wie auch für Privat-Lehrer zur leichtern und nützlichern Führung ihres Amtes, nach den mancherlei Verrichtungen desselben, in Verbindung mit genau darstellenden Tabellen, entworfen von Joh. Ernst Christian Haun, Landschulen-Inspector, ersten Lehrer des Schulmeister-Seminars, wie auch Stiftsprediger zu Gotha. Erfurt 1801. bei G. A. K. Keyser 364 S. 8.

Die Schule hebt mit Gesang an, weil die erste Schulstunde dem Religionsunterricht gewidmet zu seyn pflegt, da denn ein Mittel, das die Aufmerksamkeit erweckt, nothwendig wird. Der Gesang ist das bequemste. Poesie rührt schon, wenn sie gelesen wird, wie vielmehr in einer gutgeführten, sanften Melodie? Man muß den Kindern vor allem den rechten Begrif vom Gesang beibringen: daß er keine blose Gewohnheit sey, sondern feierliches Lob und Dank, feierliche Bitten zu dem Allmächtigen; daß er ihm nicht gefallen könne, wenn er ohne Andacht verrichtet werde; daß man darauf merken müsse, was er enthalte, um zu wissen, was man darin von Gott erbeten habe. Das Singen geistlicher Lieder ist ein wesentliches Stück des öffentlichen Gottesdienstes, und kann zur Erweckung der Andacht, heilsamer Empfin-

dungen und besserer Aufmerksamkeit bei dem Predigtvortrage viel beitragen, wenn es ordentlich geschieht. Der Schullehrer muß dahin sehen, daß die Lesenden ein Gesangbuch führen, und den angezeigten Gesang alle aufschlagen; nur zuweilen darf er ihnen vorgesprochen werden; und dann geschieht es am füglichsten von dem Lehrer, der den Gesang zum folgenden Lehrvortrage passend wählen muß. Die Kleinern sollen eigentlich nicht mit singen, weil sie, der Melodie unkundig, den Gesang verderben. Diese müssen angewiesen werden, während dem Gesange still zu seyn, und zuzuhören, bis sie dessen Melodie gefaßt haben. S. Anweisungen für Schullehrer zur Verbesserung des bisherigen Unterrichts, von Heinr. Ludw. Fischer, Lehrer bei dem Fürstl. Schulseminar in Anhalt = Cöthen. Leipzig im Schwickertschen Verlage 1789. 164 S. 8.

Unterricht in der Geschichte.

Wenn der Gang der Natur in der stufenweisen Entwickelung des menschlichen Erkenntnißvermögens uns überhaupt einzig und allein leitende Richtschnur für die wahre Unterrichtsmethodik in jeglichem Fache des Wissens seyn kann: so darf auch über den natürlichsten und zweckmäßigsten Gang zur Geschichts-Erkenntniß nur aus ihm, also aus psychologischen Grundsätzen entschieden werden. Dieser Gang scheint uns aber insbesondere und namentlich in diesem Fache auf zwei, wesentlich von einander verschiedene, ob gleich vollkommen in einander laufende und unzertrennlich verbundene, Hauptwege hinzudeuten, die der Zögling der Historie, sey es im Unterricht des Lehrers, oder durch Selbststudium, nothwendig erst nach einander betreten, nicht verwechseln, oder überschreiten,

nicht

nicht vor der Zeit verlassen, sondern planmäßig und vollständig zurückgelegt haben muß, ehe er sich die glückliche Hoffnung machen darf, mit ihren Geheimnissen vertraut und von ihrem Heiligsten durchdrungen zu werden. Noch haben wir im Allgemeinen, meines Dafürhaltens, diese zwei so natürlichen Abtheilungen des historischen Cursus zu wenig einzeln ins Auge gefaßt, noch weniger die Anfangspunkte, von welchen beide auslaufen; das Ziel, das sie einzeln und gemeinschaftlich suchen; die Abstufungen und Progressionen, durch welche sie sich ihrem besondern und gemeinschaftlichen Ziele nähern, die Ansichten und Ausbeute, die sie einzeln und verbunden gewähren rc. ausgemittelt und bestimmt, als daß sie nicht einer noch viel tiefer begründeten und reiner deducirten Erörterung bedürften.

1) Der erste und natürliche Weg, der allein zu einer gründlichen Geschichts-Erkenntniß hinleiten kann, muß meiner Meinung nach, der streng elementare oder rein synthetische seyn. Der erste Schritt auf diesem Wege wäre nun, meiner Meinung nach, kein anderer, als der einfachste unter allen, den man eben seiner Einfachheit wegen vielleicht so sehr aus dem Auge verlor: 1) der biographische (eigentlich biohistorische). Ich kenne wenigstens kein untrüglicheres Mittel, den Menschen in das herrliche große Labyrinth der Historie hinein zu locken, und ihn bei seinen ersten wankenden Schritten mit einem angenehmern Bande zu umstricken, und zu leiten, als ihm einen einzelnen Menschen vorzuführen, sey es aus der ältern oder neuern Welt, wenn er nur durch etwas Großes, das er war oder errang, oder erfand, oder erduldete, für ihn merkwürdig ist. Das Einzelwesen seiner Art faßt und begreift und vergleicht mit sich auch das Kind schon, (hier ließe sich auch wohl eine Antwort finden, auf die Frage:

wann soll man mit der Jugend Geschichte anfangen?) aber auch den Staat, die Vielheit des Volks, der Völker, oder die Allheit des Menschengeschlechts? Das Individuum also, und zwar in seiner völligen Individualität, von seinem ersten Aufstreben an, seine detaillirte Geschichte, dramatisch, in seinen verwikkelten, gespannten Lagen, in seinem Kämpfen, Fallen und Siegen, dies ist es, wohin man die Jugend zuerst versetze; sie wird nichts hören und sehen, als ihren Helden, sie kämpft, sie duldet, sie siegt und triumphirt mit ihm, und ist für die Historie gewonnen. Warum sind und bleiben gute Biographien allen Edeln und Guten lebenslänglich interessant? Warum sind die sogenannten Memoires, an denen die französ. Geschichte so reich, und die teutsche so arm ist, ein so ergötzliches Gerichte fast für Jedermann? Einen ächten Plutarch für Kinder sollten wir haben! Alle großen Männer haben mit Biographien ihr Geschichtsstudium begonnen. Durch sie orientirt sich der Mensch in der ersten Dämmerung des vernünftig humanen Bewußtseyns, und wird der Menschheit geweiht. Fortes creantur fortibus et bonis. Sie sind zugleich die Einleitung zum ersten Kapitel der eigentlichen Propädeutik der Geschichte; denn abgesonderte Propädeutiken halte ich für wahre Lust- und Zeiträuber. Zwar wird, stellt man dem Kinde oder Knaben einen einzelnen Menschen ganz im Speziellen dar, freilich manches dunkel bleiben, wenn er seine Thaten hört oder lieset, weil ihm die allgemeinen Begriffe fehlen; allein nach und nach wird er dieselben desto fester und sicherer zusammen lesen und ordnen. Dürfen wir alles gleich ins Tageslicht sezzen, und vergessen, daß erst der Morgen dämmern muß, ehe es tagt?

Demnächst, glaube ich, kann erst füglich der zweite Schritt zu einer höhern Stufenfolge geschehen:

ich möchte diese den (2) sporadischen oder discursiven Abschnitt nennen. Ein merkwürdiger Ort, (und welcher ist merkwürdiger für jeden Einzelnen, als wo er selbst ward, und lebt und anschaut?) das Interessanteste, die Wißbegierde allgemein Reitzende desselben: Denkmäler, Inschriften (daß wir auch hierin so arm gegen Griechen und Römer sind!), öffentliche Anstalten, Stiftungen, Burgen, Ruinen, Schlachtfelder, besondere Zeitbegebenheiten, Krönungen, Todesfälle von Regenten und berühmten Männern, Erfindungen, Friedensstiftungen also topo- poli- choro- techno- chrono- rc. historische Vorübungen machen hier eine Zeitlang den Hauptgegenstand. Hier erweitert sich zugleich die praktische Propädeutik und führt zu den ersten Entwickelungen der Begriffe von Gesetzen, bürgerlicher Gesellschaft, Staat, Cultur, Graden derselben. Die Wißbegierde muß nicht blos geweckt, sondern in volle Regung kommen. Die Chorographie geht indeß zur theilweisen Geographie über, hat vorbereitet, und nun erst wird die (3) erste ethnographische (eigentlich ethnohistorische) Stufe bestiegen. Sie beginnt mit dem Völkchen oder Volke, dem man selbst angehört, hebt nur das Offenbarste und Klarste aus; geht von der neuesten Zeit aus, zu der vorhergehenden fort, zu der ältern und allmählig zu der ältesten über; von hier aus von neuem rückwärts. Die Chronologie schlägt Wurzeln und treibt ihre ersten Knospen. Die Geographie wandert getreu zur Seite, beleuchtet den Schauplatz von Anfang bis zu Ende; der engere Verein der Historie, Chronologie und Geographie wird geschlossen, um sich nie wieder zu trennen. Alle Hauptvölker gehen nun nach einander auf ähnliche Weise in ihren erkenntlichsten und faßlichsten Charaktern nach der Zeitfolge vorüber, und mit einer freien Richtung beginnt der letzte Abschnitt dieses ersten Hauptwegs, (4) der analistisch-pragmatische (nicht

chronikmäßige). Nicht blos einzelne Völker, sondern aller Völker auserlesene Hauptbegebenheiten, nach ihren Ursachen und Wirkungen, werden in der nämlichen Ordnung, worin sie in der wirklichen Zeit, eins auf die andern folgten, vorgetragen, und dann in chronologischen Tabellen von dem Lehrling selbst verzeichnet. So vorbereitet gelangen wir zum zweiten Hauptwege. S. Versuch einer faßlichen Gesammtübersicht der Welt- und Völkergeschichte in ihrem periodisch-synchronistischen Hauptzusammenhange auf einer neuen historischen Welttafel in 6 Blatt. Von Friedr. Ludw. Wagner, Landgr. Hess. Garnisonspred. Darmstadt und Gießen, bei G. F. Heyer 1805. 1te Hälfte 3 Blatt.

Gesellschaft.

Soll man Kinder mit in Gesellschaft nehmen? — Es fragt sich: Was verstehen wir unter Kindern? Ich will nicht so streng seyn, und das Alter der Kinder, das sie fähig machen soll, mit in Gesellschaften genommen zu werden, auf gewisse Jahre bestimmen: das hieße die Natur, die ihre Günstlinge so gut hat, wie sie die Fürsten haben, und die das eine früher zur Reife bringt, als das andere, beschimpfen und ihr Grenzen setzen: aber das fordere ich, daß man Kindern so lange diese unschuldige Benennung gönne, bis sie Recht und Unrecht streng zu unterscheiden wissen, also das Unrecht selbst dann zu beurtheilen im Stande sind, wenn es von Erwachsenen, und sogar von ihren Eltern verübt wird. Hieraus ergibt sich, daß, um dieß in allen Fällen unpartheiisch zu können und zu thun, die moralische Urtheilskraft schon ungemein geschärft, der Charakter gebildet seyn, und der Verstand schon einen festen Blick erhalten haben müsse, wel-

cher, wenn er auch zuweilen verdunkelt und irre geleitet wird, sich dennoch selbst wieder findet. Um es so weit zu bringen, sind freilich mehrere Jahre erforderlich; aber der sorgfältige und geschickte Erzieher, der diesen Gesichtspunkt nie verliert, wird diese moralische Reife beschleunigen können. Die Zeit des Eintritts der zur Gesellschaftsfähigkeit geforderten moralischen Kultur in eine bestimmte und allgemein geltende Regel zu fassen, ist also nicht wohl möglich, aber so viel geht doch aus dem bisher Gesagten hervor, daß man in der Regel vor dem Eintritt der Mannbarkeit nicht füglich wagen könne, den Begriff, wenn auch die Benennung „Kind„ zu verlassen. — Es lassen sich im Allgemeinen zwei Hauptzwecke denken, welche man durch das Mitnehmen der Kinder zu erreichen sucht. Entweder will man ihnen Fehler ab = oder Tugenden angewöhnen, der mannichfaltigen Nebenzwecke nicht zu gedenken. Man will ihnen also Fehler abgewöhnen. Ein Hauptfehler, der an den Kindern, die nicht frühzeitig mit in Gesellschaft kommen, haftet, sind Schüchternheit und Blödigkeit. „Die Kinder müssen nicht zurückhaltend seyn, nicht zurückbeben, wenn Jemand mit ihnen spricht, sondern Rede und Antwort geben, und jedem frei unter die Augen treten.„ Ei wohl! Ein so großer Freund ich auch von der Bescheidenheit und Sittsamkeit bin, so gern mag ichs doch sehen, wenn der Knabe und das Mädchen unerschrocken dahertreten, und durch ihre Antworten und ihr ganzes Benehmen zeigen, daß sie ihre Freimüthigkeit und Offenheit — nicht in Gesellschaft gelernt haben. — Aber ist denn das offene Freimüthigkeit und Aufrichtigkeit, wenn das Kind sich frühzeitig anders betragen lernt, als es sich mit den Gesetzen der Aufrichtigkeit verträgt, die doch nicht etwa gerade das Widerspiel von Wohlanständigkeit seyn müssen? Wenn stille Sittsamkeit, be-

denkliche Zurückhaltung und das Anschmiegen an Vater und Mutter, wenn der sehnsuchtsvolle Blick nach ihnen bei ungewöhnlichen und überraschenden Fragen, wenn der Mangel an kecken Antworten, wenn Bestürzung über neue Gegenstände, welche die eingeschränkte Sphäre des aus der Kinderwelt gerissenen Neulings weit überfliegen, unverzeihliche Fehler sind; oder wenn es gerügt zu werden verdient, daß Kinder dem steifen und lästigen Ton, dem abgezirkelten Ceremonien- und Complimentenwesen, dem Stillsitzen u. s. w. keinen Geschmack abgewinnen können, und deshalb lauter oder heimlicher den ängstlichen Wunsch äußern, zu Hause und unter einander nach ihrer Art vergnügt zu seyn; oder wenn es ein Zeichen von ausgemachter Dummheit ist, daß das schon herangewachsene Mädchen eine ehrbare Kaffeevisite nicht eben sehr erbaulich für sich findet, und gar nicht weiß, wie es sich in Zirkeln benehmen soll, wo sie das gerade Gegentheil von dem moralischen Unterricht ihres Lehrers und ihres sittlichen Gefühls wahrnimmt; oder daß der Knabe, der in seiner Schule nützliche Kenntnisse von allerlei Art einsammelte, und sich seinen Lehrern durch sein sittlich gutes Betragen empfohlen hatte, sich in einer Gesellschaft, wie ein Stubengelehrter unter Hofleuten, ausnimmt: dann habt ihr allerdings sehr recht, eure Kinder mit in Gesellschaften zu nehmen, um ihnen die Schüchternheit abzugewöhnen. Ist denn aber gerade diese Schüchternheit nicht vielmehr ein Beweis von einer unverdorbenen moralischen, kindlichen und unverstellten Gesinnung, von dem Gefühl der Abhängigkeit und der dem kindischen Alter angemessenen Bedürfnisse, und von der Abgeneigtheit gegen erkünstelte und unnatürliche? Erzieht doch nur zu Hause eure Kinder zur Freimüthigkeit, Offenherzigkeit und Aufrichtigkeit, sorgt, daß sie weder selbst etwas thun noch etwas an euch sehen, dessen

sie oder ihr euch schämen mußtet, und führt sie erst, wenn sie sich von dem Baum der Erkenntniß des Guten und Bösen satt gegessen, und Selbstständigkeit und Festigkeit genug erlangt haben, um auf eigenen Füßen zu stehen, in Gesellschaft: sie werden sich mit edlem Anstand und unbefangener Freimüthigkeit überall zu betragen wissen. — Wenn man seinen Kindern die Untugend der Schüchternheit abgewöhnen will: so will man sie zugleich vor dem Laster der Steifheit und Unbeholfenheit verwahren. — Sind denn Leichtigkeit, Eleganz, Gewandtheit und Witz lediglich an die sogenannten Gesellschaften gebunden, und kann man sie um keinen wohlfeilern Preis kaufen, als daß man so viel von seinem innern Werth zuzusetzen fürchten muß, als man an Politur gewinnt? Doch es ist unsern Gesellschaften nicht um Gesittetheit mit Tugend, nicht um männliche Gesetztheit, nicht um Abwartung der natürlichen Verstandesreife zu thun, ihnen gilt nur Conduite und Lebensart, wäre sie auch im Treibhause gereift. Noch einen Fehler sucht man durch die Gesellschaft zu heilen, und das ist die Wildheit der Kinder. Zu Hause kann man sie nicht bändigen; man schickt sie nun in Gesellschaften, unter Leute, daß sie sich schämen lernen. — Ei, ei, warum habt ihr sie denn so wild werden lassen? — Also die Gesellschaft ist die Ruthe, mit welcher sie gezüchtigt werden, und die alles wieder in das richtige Geleise bringen soll u. s. w. S. Materialien zur Beantwortung der künftigen Preisfrage: Soll man Kinder mit in Gesellschaft nehmen? Leipzig, bei Gabler 1794. oder unter dem Titel: Etwas zur Beherzigung für Mütter vornehmen Standes von Jonathan Schuderoff, Diakonus zu Altenburg. Jena und Leipzig, bei Ch. E. Gabler 1798. 199 S. 8.

Gymnastik.

Gymnastik ist Arbeit im Gewande jugendlicher Freude. Arbeit, weil ihr Zweck keineswegs in unedlem Zeitvertreibe zu suchen, sondern in Veredlung des Körpers zu setzen ist. Sie soll erscheinen im Gewande jugendlicher Freude, weil diese so recht das heitere Klima ist, in welchem die Jugend am besten gedeihet. Wollen wir den Gegenstand ohne alle Einmischung ästhetischen Sinnes auffassen: so ist die Gymnastik ein System von Übungen des Körpers, welches die Vervollkommnung des letztern zum Zwecke hat. Zwar übt jede Handarbeit den Körper, aber Gymnastik ist sie darum noch nicht; denn ihr Zweck ist Hervorbringung irgend eines Objektes, das ausser dem Übenden liegt; der Zweck der Gymnastik dagegen geht auf den Übenden selbst zurück. — Da die Vollkommenheit des menschlichen Körpers in der Dauer d. i. wohlgegründeten Lebenskraft und Gesundheit, in intensiver Kraft (im Abhalten widriger Eindrücke der physischen Welt, des Clima, der Witterung; kurz physischer Stärke, die mit Abgehärtetheit im rechten Sinn gleich ist), in extensiver Kraft (d. i. die eigentliche körperliche Stärke, in so fern sie auf die Aussenwelt wirksam ist), in Sinnenkraft (in so fern sie durch Übung entsteht, folglich Geübtheit der Sinne), in Gewandtheit (d. i. die durch Übung errungene Fertigkeit, sich den gewaltsamen mechanischen Wirkungen der physischen Welt durch geschickte Lenkung und Führung des Körpers und seiner Glieder zu entziehen) und in Schönheit besteht: so ist die Gymnastik ein System von Übungen, die auf Dauer und Kraft, auf Gewandtheit und Schönheit des Körpers abgezweckt sind. — Die Nützlichkeit und Nothwendigkeit einer gymnastischen Erziehung geht aus der Erfahrung hervor, welche lehrt,

daß der Naturmensch sich selbst ohne alle Kunst zum physischen Ideale bildet, fast durchaus nur durch Übung und physische Stärkung, und daß Mangel an Bewegung, Übung und Stärkung des Körpers Millionen europäischer Individuen schwächet. Die Nothwendigkeit der Gymnastik kann aber auch aus der Natur des Menschen und den Grundsätzen der physischen Erziehung abgeleitet werden. Wenn das Physische und Geistige im Menschen nur Eins macht; wenn beider Schicksale unzertrennlich zusammenhängen; wenn ihre Bildung nur unzertrennt statt finden kann: so muß beider Bildung immer in voller Harmonie Hand in Hand gehen. Wenn wir daher des Geistes uns besonders annehmen, ihn durch die Kunst der Abstraktion und Spekulation in seiner Reifung beschleunigen: so müssen wir auch den Körper zu Hülfe kommen mit positiver Kunst; er bleibt sonst zurück, wenn wir ihn blos der Bildung überlassen, die sein Geist, in seiner Thätigkeit von uns beschränkt, auf ihn ausüben kann. Der Mensch ist nicht blos Geist, sondern ein verkörperter Geist; ein Geist, der von seinem Entstehen an mit dem Körper nur Ein Wesen — den Menschen macht. Wenn der Zweck der Erziehung überhaupt Bildung des Menschen ist: so muß die physische Erziehung zum Zweck haben: Entwickelung und Bildung der Anlagen des physischen Menschen; und so wie sich aus dem Zwecke des Menschen überhaupt der höchste Grundsatz der Erziehung abstrahiren läßt: so ist das Grundprinzip der physischen Erziehung auch nur aus dem Zwecke des physischen Menschen zu entwickeln. Der Zweck des physischen Menschen ist aber kein anderer, als: er soll Lehrer und Diener des Geistes seyn. Die physische Erziehung muß die Vollkommenheit des Lehrers und Dieners zum Zwecke haben; sie muß darauf ausgehen, mit ihm einen möglichst vollkommenen Lehrer und Diener zu bilden.

Die Vollkommenheit des physischen Menschen besteht in der Schönheit und in der möglichsten Brauchbarkeit. Der Mangel der Schönheit, erzeugt im Geiste eine drückende Vorstellung, die seine Behaglichkeit mindert, beengt. Es sind zweierlei Funktionen, die der Körper hat: die Eindrücke von außen aufzunehmen und zur Seele zu bringen, das ist die Eine, und durch sie ist er thätiger Lehrer; dann die Befehle des Geistes aufzunehmen, sie in der physischen Welt zu vollziehen, die zweite; und so ist er Diener des Geistes. Aber worin besteht denn nun seine vollkommene Brauchbarkeit als Lehrer?

1) Er muß starke gesunde Nerven haben, damit die äußern Eindrücke nicht krampfhaft auf sie wirken, und von ihnen verstellt, verkrüppelt zur Seele gebracht werden. 2) Seine Sinnenorgane müssen wohlerhalten und geübt seyn. — Worin besteht seine vollkommene Brauchbarkeit als Diener? Er soll gesund, er soll dauerhaft, robust seyn; er soll Kraft haben, er soll geschickt, gewandt seyn. Daraus ergibt sich demnach der oberste Grundsatz der physischen Erziehung: Bilde alle Anlagen im physischen Menschen aus zur möglichsten Schönheit und vollkommensten Brauchbarkeit des Körpers, als Lehrers und Dieners des Geistes. Und welche Mittel hat nun die physische Erziehung, um diesem ihren Prinzip gemäß zu handeln, um allen Forderungen zu entsprechen, die in demselben liegen? Man überlege doch, was gethan werden soll: Der Körper und seine Nerven sollen gegen Witterung und mancherlei Leiden gestärkt, seine Muskeln sollen bis zur möglichsten Fertigkeit zu allen natürlichen Bewegungen abgerichtet, seine Glieder dadurch gelenkig gemacht, seine Sinne geübt werden; kurz, die Maschine soll Dauer, Stär-

ke, Schnellkraft, Gewandtheit erhalten und sich zu einem möglichst schönen Ganzen entwickeln. Kann man durch die Hauptmomente unserer physischen Erziehungskunst, wie sie gewöhnlich ist, durch die Sorge für Nahrung, Absonderung, gesunde Luft, heitere Gemüthsstimmung, durch unschädliche Einrichtung der Kleidung und weise Beschränkung des Geschlechtstriebes jenen Forderungen genugthun? Alle diese Mittel sind nur angelegt auf Erhaltung, auf Verhütung des Schädlichen; sie sind ja fast durchaus nur negativ, so wie selbst die sogenannte Bewegung — ein Spaziergang, eine Flucht aufs Land, eine Fahrt. Den obigen Forderungen, die auf Fertigkeit, Kraft und Stärkung des Körpers zielen, kann man nur durch Übung des Körpers, durch Gymnastik genugthun. s. Gymnastik für die Jugend, enthaltend eine praktische Anweisung zu Leibesübungen. Ein Beitrag zur nöthigen Verbesserung der körperlichen Erziehung, von J. C. F. Guts Muths, Fürstl. S. W. Hofrath und Mitarbeiter an der Erziehungsanstalt zu Schnepfenthal. Zweite durchaus umgearbeitete und stark vermehrte Ausgabe, mit 12. vom Verfasser gezeichneten Tafeln. Schnepfenthal in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt, 1804. 528 S. gr. 8.

Humanismus.

Die Grundsäße des Humanismus sind folgende:

I. Über den Zweck des Erziehungsunterrichts.

1) Der Erziehungsunterricht hat einen eigenen, für sich bestehenden Zweck, allgemeine Bildung des Menschen. 2) Es kommt bei dem Erziehungsunterrichte nicht sowohl darauf an, bestimmte Kenntnisse zu sammeln, als vielmehr darauf, den Geist zu üben. 3) Der Erziehungsunterricht übt den Geist der Lehrlinge, nicht sowohl, um ihn zu bestimmten Geschäften geschickt zu machen, sondern es ist ihm vielmehr Bildung des Geistes an und für sich selbst Zweck. 4) Es ist überhaupt in dem Erziehungsunterrichte nicht sowohl darum zu thun, den Lehrling für diese Welt zu bilden, wozu er in späteren Jahren seines Lebens noch Zeit und Gelegenheit genug findet, als vielmehr für die höhere Welt des Geistes ihn zu bilden; welche Bildung, wenn er nicht darin einen festen Grund in seiner Jugend gelegt hat, für ihn oft ganz verloren ist, da ihm in spätern Jahren das, was er für seinen Beruf zu lernen und zu thun hat, meistens keine Zeit mehr läßt, an jene höhere Bildung des Geistes für eine andere Welt mit Ernst und Erfolg zu arbeiten.

II. Über die Mittel des Erziehungsunterrichts.

1) Der Erziehungsunterricht bedarf für seinen Zweck nicht viele Unterrichtsgegenstände, wodurch der Lehrling nur zerstreut und an gründlichem Lernen gehindert wird; dafür muß der Lehrling in den wenigeren Unterrichtsgegenständen bis zur höchsten Stufe der Kenntniß

und der Fertigkeit fortgeführt werden. 2) Für die Übung des Geistes, wie sie von dem Erziehungsunterricht gefordert werden kann, eignen sich nicht Sachen, sondern Ideen, nicht materielle, sondern geistige Gegenstände, um den Lehrling des höchsten menschlichen Vorzuges, des Lebens in Ideen oder einer freien Erkenntniß, soviel nur immer möglich ist, theilhaftig zu machen, damit er nicht in dem später folgenden thätigen Leben sich in die Region gemeiner Brodkenntniß ganz verliere. 3) Die bestimmten Kenntnisse, die der Lehrling durch den Erziehungsunterricht erlangen soll, sind ebenfalls nur geistiger Art, die Ideen des Wahren, Guten und Schönen; denn es ist die Hauptaufgabe der Erziehung, bei dem Kinde einen solchen Grund jener Bildung in Ideen zu legen, daß es, hinausgehend aus der Schule ins Leben und in bestimmte Berufsgeschäfte, jene Bildung der Humanität, die eigentliche Menschenbildung, seinem Geiste so tief eingeprägt mit sich nehme, daß sie unter allem Drang künftiger Berufsarbeit unvertilgbar, und unter aller Noth eines kümmerlichen Schicksals unzerstörbar bleibe. 4) Die Unterrichtsgegenstände, oder die Darstellungen jener Ideen, müssen eine durchaus classische Form haben; die Auswahl derselben kann eben darum kein anderes Gebiet als das des Alterthums finden, indem unläugbar wahre Classicität in allen Arten der Darstellung des Wahren, Guten und Schönen in ihrer größten Vollendung nur bei den classischen Nationen des Alterthums angetroffen wird.

Was die Unterrichtsmethode betrifft, so muß 1) der Erziehungsunterricht das Lernen durchaus als ernstes Geschäft behandeln, um

den Lehrling durch früh angestrengte Thätigkeit zum Fleiß und zur Arbeitsamkeit zu gewöhnen. 2) Es müssen nicht alle Unterrichtsgegenstände mit Einemmal angefangen werden; der Anfangsunterricht ist vielmehr auf die wenigen eigentlichen Elementarübungen zu beschränken, theils um den Lehrling nicht durch Anhäufung von Lehrstoff verworren und verzagt zu machen, theils um ihn desto schneller zu der unerläßlichen Fertigkeit in den Elementen zu führen. Der Fortschritt zu einer höhern Lehrperiode ist nach erlangter hinreichender Fertigkeit in den vorgeschriebenen Lehrkenntnissen zu bemessen. 3) Der Erziehungsunterricht überhaupt muß sich auf einzelne Kreise des Wissens beschränken, die er den Lehrling nicht nur in der ganzen Mannichfaltigkeit ihrer einzelnen Gegenstände auffassen, sondern auch systematisch ordnen lehrt, um ihn dadurch zum streng logischen Denken zu gewöhnen, und ihn die Kunst des systematischen Ordnens an den kleineren Kreisen, die er zu übersehen vermag, so gründlich zu lehren, daß er, wenn er sich in der Folge an umfassendere Gebiete des Wissens wagt, nicht in den unglücklichen Wahn verfalle, irgend ein Gebiet des Wissens durch Überfliegen des Stoffes umfassen zu können. 4) Der Erziehungsunterricht muß darauf berechnet werden, von den Geistesthätigkeiten, welche die Natur bei dem Menschen zuerst entwickelt, den möglichsten Vortheil zu ziehen, und sie zugleich zu einem vorzüglichen Grade auszubilden; weßhalb insbesondere das Gedächtniß des Lehrlings zu üben und zu benutzen ist, indem die Übung desselben die Seele stärkt und nährt, und der Mensch nur das Wissen, was er in seinem Gedächtniß festhält, sein Eigenthum nennen kann. Niethammer.

Die Namen Humanismus und Philanthropinismus, sind vollkommen geeignet, den Gegensatz des ältern und modernen Unterrichtssystems überhaupt, und sogar der alten und modernen Pädagogik selbst im Allgemeinen zu bezeichnen und nicht zunächst nur auf die beiden über den Gymnasial-Unterricht entzweiten Parteien zu denken. Ebend.

Industrieschulen.

Industrieschulen sind ein Gegenstand, der für das Beste der bürgerlichen Gesellschaft, so wie für das Wohl ganzer Staaten von großer Wichtigkeit ist. Diese Schulen sollen Bewegung und Übung des Körpers (neben den mit Sitzen verbundenen Lehrstunden), so wie Gewöhnung zur Arbeitsamkeit zum Zwecke haben. Jedoch hat man bei dieser Gattung von Schulen diese Zwecke bald halb, bald ganz vernachlässiget. Man läßt selbst Knaben in dergleichen Schulen Federn reißen, spinnen, Wolle kämmen und derlei sitzende Beschäftigungen vornehmen. Dadurch werden jene Zwecke nimmermehr erreicht. Kinder, denen durch sitzende Beschäftigungen das große, unersetzliche Kapital ihres Körpers verringert wird, die man verweichlicht, werden nie rasche, tüchtige Arbeiter werden; Trägheit zu jedem den Körper anstrengenden Geschäfte und Mattigkeit werden ihre Schulaussteuer! — Man ist noch auf einen andern Irrweg gerathen. Man möchte die Kosten solcher Schulen nur gar zu gern in den Arbeiten der Kinder wieder finden; es liegt aber dem Staate ob, diese Anstalten zu unterhalten, denn er zieht den Nutzen davon. — Der Mensch muß vor allen Dingen als

Mensch gebildet werden, seine Bestimmung sey, welche sie wolle. Man muß darauf hinarbeiten, ihm Fülle der Gesundheit zu verschaffen, ihn robust, ausdauernd zu machen und ihm dabei die so nöthige Gewandtheit des Körpers zu geben. Geschicklichkeit und Stärke der Hände ist nicht hinreichend; die finden wir bei so manchem sonst schwachen und kränklichen Handwerker und Künstler. Es muß Uebung vorangehen, die den ganzen Körper und alle einzelnen Glieder zu der obigen Vollkommenheit erhebt. — Für eine Industrieschule giebt es so vielerlei Gegenstände zu arbeiten, daß man wohl nie in Verlegenheit kommen wird. Behält man den Zweck einer solchen Anstalt fest im Auge, so ergiebt sich's von selbst, daß das Arbeitszimmer, gedacht in seiner ganzen Vollkommenheit, eine Auswahl von den Instrumenten und Beschäftigungen aller derjenigen Werkstätte in sich fassen müße, aus denen man für Knaben eines bestimmten Alters etwas anwenden kann. Hier sey daher nicht blos, wenn ich so sagen darf, ein Auszug aus der Werkstatt des Tischlers, Drechslers, Papparbeiters, sondern man nehme auch vom Kupferschmiede, vom Klempner, Töpfer, Zinngießer, Schlosser, Korbmacher ꝛc. alles Anwendbare und Ausführbare zusammen. Findet man für die unlängst eingetretenen Knaben hier oder da nichts oder wenig, so werden sie nach ein oder zwei Jahren in diese Arbeiten gleichsam hineingewachsen seyn und großen Nutzen daraus ziehen. Es ist die Sache des Industrielehrers einer Anstalt, das Alles nach und nach auszuspüren und in Rücksicht der leichteren oder schwereren Ausführung in drei Klassen zu bringen. Die Knabengesellschaft zerfiele dann in eben so viel Klassen und schritte alljährlich zur nächsthöheren weiter. GutsMuths. s. Bibliothek der pädag. Literatur. 1r B. 3s St. 1801.

Der

Der Werth der Industrieschulen, wie sie jetzt noch existiren, ist verschieden. Ganz schlecht und verwerflich sind diejenigen, die den Unterricht von der Arbeit gänzlich trennen, d. i. da die Kinder in einer Schule unterrichtet und täglich in gewissen Stunden in einer daneben bestehenden Arbeitsanstalt oder Fabrik, bloß unter Aufsicht der Fabrikarbeiter zur Arbeit angehalten werden. Sie sind Geburten des Speculationsgeistes. — Weit vorzüglicher ist die zweite Art der Industrieschulen, in denen die Arbeit mit dem Unterrichte in halben oder ganzen Stunden wechselt, und zwei verschiedene Zimmer gebraucht werden; und wiederum vorzüglicher ist diejenige besondere Modification derselben, vermöge welcher die Jugend während der Arbeit auf eine leichte Art mit geistiger Nahrung unterhalten wird. Allein für die beste von allen hält Lachmann seine dritte eigenthümliche Art, bei welcher die Einrichtung statt findet, daß die Kinder während alles Unterrichts, bei dem ihre Hände frei sind, eine nützliche Arbeit als Nebensache verrichten. Guts Muths. s. Bibl. der päd. Lit. 3r Band. 1s Stück. 1802.

Über die Bildung der Jugend für Industrie, und das bürgerliche und häusliche Leben überhaupt, A. W. L. Wangerow. Hirschberg, bei Thomas 1809. 10½ B. 8. (12 Gr.)

Vorschläge, wie die Industrieschule für Knaben, welche die Gesellschaft zur Beförderung vaterländischer Industrie errichten will, eingerichtet werden könnte. Der Gesellschaft vorgelegt von der dazu niedergesetzten Committee. Nürnberg, gedruckt mit Schmidischen Schriften. 1800. 65 S. 8.

Das Industrieschulwesen, ein wesentliches und erreichbares Bedürfniß aller Bürger= und Landschulen. Von C. L. F. Lachmann, ältestem Prediger an der Andreaskirche zu Braunschweig. Braunschw. und Halberstadt, 8. Fleckeisen, 1802. 277 S. gr. 8. (1 Th.)

Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Erstes Fragment, von J. H. Campe. Wolfenbüttel, 1786. in der Schulbuchhandlung. 158 S. 8. 2tes Fragm. 112 S.

Über die Bildung des Volks zur Industrie von Arnold Wagemann. 1r Th. Göttingen, 1791. 364 S. 8.

Über die Bildung der Jugend zur Industrie. Ein Fragment (von Septroh). Göttingen, bei J. Chr. Dieterich, 1785.

Katechetik.

Das Gespräch ist etwas ganz anders, als Frage und Antwort; aber es ist auch etwas anders, als eigentlicher Unterricht. Es ist gegenseitige freie Mittheilung, worin die Sprechenden gleich stehen, und das Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler wenigstens verläugnet wird. Der Unterricht dagegen setzt dieses Verhältniß nothwendig voraus, und katechetisch ist er alsdann, wenn er die Form des Fragens gebraucht. Jen. A. L. Z. Nr. 279. 1808.

Die katechetische Methode ward nur durch ihre Übertreibung und ihre Vermischung mit Kantischen Formeln schädlich, indem sie zu einer spitzfindigen Dialektik ausartete und nun Kälte für Religionswahrheiten in den Gemüthern der Jugend erzeugte, sie stolz auf Antworten machte, die man künstlicherweise den Kindern in den Mund legte. Dyk über Real- und Bürgerschulen.

Es ist denn doch, ungeachtet des gewaltigen Geschreys, das einige neu aufgetretene Pädagogen, die nicht katechisiren können, und auch nicht Lust haben es zu lernen, sondern die es bequemer finden, ihren lieben Kindern das, was sie wissen sollen, vorzusagen und sich von denselben wieder nachsagen zu lassen, gegen die katechetische Methode erhoben haben, zum Troste aller Freunde der Katechetik, noch nicht so weit gekommen, daß man dem Katechisiren das Garaus gemacht hätte. Es gibt noch viele praktische Schulmänner, unter welchen ich nur einen Stephani und Pöhlmann nenne, und auch andere denkende Gelehrte, welche nicht Schulleute vom Handwerke sind, die noch heute eben so, wie vor zehn Jahren, überzeugt sind, daß die auf dem Wege einer faßlichen Unterredung, von der Jugend gewonnene Kenntniße deutlicher und fester sey, als die, welche blos durch Vor- und Nachsagen erlangt worden ist. — Die Vorsprech- und Nachsagemethode scheint mir nicht so zweckmäßig, als die katechetische; aber ich bin auch überzeugt, daß unter günstigen Voraussetzungen, die den glücklichen Erfolg jeder Methode herbeiführen helfen müssen, auch nach dieser Methode unterrichtete Kinder geschickte und brave Leute werden können, so wie ich denn auch glaube, daß sie dieß auch geworden seyn würden, wenn man sich bei ihrer Unterweisung

der katechetischen Methode bedient hätte. Die zuletzt genannte Manier scheint mir der Wirkung und Entwickelung der Geisteskräfte förderlicher zu seyn, als jene, weil sie die eigene Geistesthätigkeit der Kinder mehr in Anspruch nimmt als jene. Wem es vorzüglich darum zu thun ist, daß seine Schüler einen ziemlichen Vorrath von Formeln, welche Vorstellungen und Begriffe bezeichnen, mit ihrem Gedächtnisse auffassen, welches in der Sprache vieler Leute was rechts lernen heißt, der kommt bei den Kindern, die ein glückliches Gedächtnis haben, weit schneller zum Ziele, wenn er vorsagt und nachsprechen läßt, als wenn er katechisirt. Wem es aber mehr darum zu thun ist, seine Schüler zum Selbstdenken und zum Selbstfinden dessen, was sie durch Nachdenken finden können, Anleitung zu geben, der wird, nach meiner unmaßgeblichen Meinung, diesen Zweck sicherer erreichen, wenn er sich die Mühe nicht verdrießen läßt, die das Katechisiren kostet. Wer da glaubt, der Zweck des Schulunterrichts bestehe in der Mittheilung eines großen Vorraths von außen in das Gemüth des Kindes gebrachter Formeln, welche Vorstellungen und Begriffe bezeichnen; wer diesen, dem Gedächtnisse einverleibten Vorrath, für Sachkenntniß hält; wem das bekannte Sprüchlein: Tantum scimus, quantum memoria tenemus, auch hier seine ganze Anwendung zu leiden scheint: der thut wohl, wenn er sich an die Vor = und Nachsprechmethode hält. Wer aber nur das für reele Sachkenntniß hält, was durch unser eigenes Nachdenken, nicht durch fremde Mittheilung, Eigenthum unsers Geistes, der Vernunft sowohl, als des Gedächtnisses, geworden ist, der wird bei der katechetischen Methode, welche zu diesem Selbstdenken anleitet, bleiben, und nur historische und andere Gegenstände, die durch bloßes Nachdenken nicht gefunden werden können, den Schülern erzäh-

lend mittheilen. Daß aber auch die katechetische Methode verkehrt angewendet werden könne, und wirklich so angewendet worden sey, wer möchte dieß bezweifeln? Wenn hier ein sogenannter Katechet jeden Begriff so lange anatomirt, daß am Ende fast gar nichts mehr übrig bleibt, was der Verstand des Kindes fest halten kann; wenn dort ein Anderer seine ganze Kunst aufbietet, das, was aus der Seele des Kindes nicht heraus katechisirt werden kann, heraus zu holen, und sich am Ende einbildet, es wirklich heraus gebracht zu haben, da es doch nur so schien: so ist das in beiden Fällen Mißbrauch der katechetischen Methode. Aber daran ist die Methode an sich nicht Schuld, sondern blos der, der sie verkehrt anwendet. s. Katechetische Jugendbelehrungen über moralische und religiöse Wahrheiten. Von M. Johann Christian Dolz, Vicedirektor der Rathsfreischule zu Leipzig. 1s Bändchen. Leipz. bei G. Voß. 1805. 174 Seiten. 8.

Wird die katechetische Lehrmethode im weitern Sinne genommen, und darunter die Kunst verstanden, nach gewissen festgesetzten Regeln durch Fragen und Antworten dem Gedächtniß Erkenntnisse von allerlei Art beizubringen: so muß ein nach katechetischer Methode veranstalteter Unterricht in der Religion, katechetischer Religionsunterricht, ein Katechismus aber, der Religionsbegriffe, folglich Erkenntnisse enthält, welche die Gesundheit des Geistes betreffen (im Gegensatz von Fausts Gesundheitskatechismus) Religions-, und wenn zu ihrer Mittheilung die Lehre des Christenthums gebraucht wird, christlicher Religionskatechismus heißen. Die Wissenschaft aber von den Regeln, die diese Kunst, als Kunst eines populären Unterrichts,

befolgen muß, wofern ihr Vorhaben (Religionskenntnisse dem Gedächtnisse beizubringen) gelingen soll, wird katechetische Theologie oder Katechetik schlechthin genannt werden können. S. Lehrbuch der Katechetik. Zum Behuf seiner Vorlesungen von Carl Daub, D. und Prof. der Theol. auf der Universität zu Heidelberg. Frankf. a. M. 1801. bei A. Hermann. 414 S. 8.

Joh. Fr. Gräffe D. der Philos. und Pastors an der St. Nicolaikirche in Göttingen vollständiges Lehrbuch der allgemeinen Katechetik nach Kantischen Grundsätzen zum Gebrauche akademischer Vorlesungen. 1ter B. Göttingen, bei Vanderhoek und Ruprecht. 1795. 512 S. gr. 8. 3ter B. 1799. Neue Aufl.

Katechisationen.

Um eine zweckmäßige und lehrreiche Katechisation anzustellen, muß der Lehrer mit der eigenthümlichen Richtung und dem eigenen Gange der Denkart des zu unterrichtenden Subjekts, mit seiner Fassungskraft und Entwickelungsgabe für Begriffe und Gedanken, und mit seinen gewonnenen Fortschritten vertraut seyn. Außerdem arbeitet er auf gut Glück, und seine verwendete Zeit ist sowohl für ihn, als für den Schüler verloren. S. Heydenreichs Privaterzieher.

Soll durch Katechisationen der Verstand aufgeklärt und Veredlung des Herzens bewirkt werden, so darf man keine unfruchtbaren Kirchenlehren, sondern wirklich praktische Wahrheiten der moralischen

Religionslehre, oder solche, die praktisch gemacht werden können, zu Gegenständen der katechetischen Unterredungen wählen. Ungeachtet dieser Einschränkung wird der denkende Jugendlehrer doch wohl nicht Ursache haben, sich über Mangel an Materialien zu beklagen. Sowohl die Sittenlehre, als auch die moralische Glaubenslehre, und die Veränderungen in der Natur, bieten ihm mannichfaltigen Stoff zu katechetischen Verarbeitungen in praktischer Hinsicht dar. Mit weit größern Schwierigkeiten, als die sind, welche die Wahl des Gegenstandes verursacht, scheint das Formelle derselben, die Art und Weise wie der Katechet seinen Gegenstand behandeln soll, verbunden zu seyn. Daß es bei einer Katechisation eben so nöthig sey, sich dazu einen, nach logischen Regeln geordneten Plan zu entwerfen, als dieß bei einer Predigt nothwendig ist, die ihres Zwecks nicht verfehlen soll, davon ist gewiß ein Jeder überzeugt, der da weiß, daß alle planlose Belehrung wenig oder gar keinen Nutzen hat. Selbst der Umstand, daß die Jugend durch die Unterredungen des Lehrers zum regelmäßigen Denken angeleitet werden soll, muß es dem Katecheten zur Pflicht machen, nie planlos zu katechisiren. Eben so nöthig ist es auch, daß er sorgfältig darauf denke, wie er von einem Hauptsatze zum andern einen natürlichen Übergang finde. Was ein anderes Hauptertforderniß einer zweckmäßigen Katechisation, nämlich die Bestimmtheit der Fragen und Entwicklung der Begriffe, anlangt: so findet man hierüber die beste Anweisung in der vortreflichen Katechetik des Hrn. Pastor Gräffe, die ein Jeder, der den Wunsch hat, durch Katechisationen Etwas zur Beförderung der Aufklärung und Sittlichkeit beizutragen, sorgfältig studieren sollte. Wenn man sich mit Kindern unterredet, von denen man gewiß überzeugt ist, daß sie von dieser oder jener Sache schon richtige Begriffe ha-

ben: so hat man freilich nicht nöthig, bei jeder Gelegenheit die nämlichen Begriffe wieder von Neuem zu entwickeln; sondern man darf nur das, was man gewiß als bekannt voraussetzen kann, wiederholungsweise ganz kurz berühren. Allein, wenn auch der Katechet Kinder vor sich hat, die wirklich schon viele richtige Kenntnisse haben: so spricht ihn dieß doch keineswegs von der Verbindlichkeit frei, jede seiner Fragen so bestimmt als möglich auszudrücken. Denn von Kindern, die zum Denken gewöhnt sind, erfolgt gewiß auf eine ganz unbestimmte Frage keine Antwort, eben deswegen, weil sie nachdenken, was für eine Antwort wohl der Katechet haben will. Ein sehr gewöhnlicher Fehler beim Katechisiren scheint mir dadurch begangen zu werden, daß der Katechet selbst mehr predigt als katechisirt. — Daß bei Katechisationen, die in einer Versammlung gehalten werden, wo die Subjekte von verschiedenen Fähigkeiten sind, die Fragen mit Rücksicht auf diesen Unterschied, bald leichter, bald schwerer eingerichtet seyn müssen, dieß scheint mir ebenfalls keines Beweises zu bedürfen. Endlich halte ich auch das für ein Haupterforderniß zur Erreichung des bei Katechisationen beabsichtigten Zwecks, daß der Katechet nicht in einem schläfrigen oder pedantischen Tone spreche. Er muß sich eben sowohl einen guten Vortrag zu erwerben suchen, als dieß ein nothwendiges Bedürfniß für den Prediger und den Redner in jedem Verhältnisse ist. Würde, Wärme, ein natürlicher äusserer Anstand, verbunden mit liebreicher Herablassung, scheinen mir die vorzüglichsten Eigenschaften eines Katecheten, in Rücksicht seines Vortrags, zu seyn. S. Katechetische Unterredungen über religiöse Gegenstände in den sonntäglichen Versammlungen in der Freischule zu Leipzig gehalten, von M. J. Chr. Dolz. Mit einer Vorrede von dem

Hrn. Domherrn D. Rosenmüller. Leipzig bei Voß und Compagnie 1795. 263 S. 8.

Ich bin überzeugt, daß eine Katechisation, in welcher ein Gegenstand der Sitten= oder moralischen Religionslehre planmäßig behandelt wird, auch unter andern eines der besten Mittel ist, die Schüler nach und nach dazu vorzubereiten, daß sie den Hauptinhalt eines zusammenhängenden und regelmäßig geordneten Vortrags über eine Religionswahrheit fassen und behalten, wenn sich zumal der Lehrer nicht die Mühe verdrießen läßt, den ersten Theil der Stunde, die den Anfang der Wochenlectionen macht, zur kurzen Wiederholung der sonntäglichen Unterredungen zu bestimmen, und wenn er von den geübtern Schülern den Inhalt derselben schriftlich aufsetzen läßt. S. Dolz katechetische Unterredungen. 2te Sammlung 1796. 273 S. 8. 3. Samml. 1797. 268 S. 4. Samml. 1798. 272 S.

Neue Katechisationen über religiöse Gegenstände von M. J. Chr. Dolz. 1. Samml. Leipz. bei Voß und C. 1799. 228 S. 8. 2 Samml. 1799. 232 S. 3. Samml. 1800. 216 S. 4. Samml. 1801. 215 S. 5. Samml. 1801. 180 S. 6. Samml. 1801. 167 S.

Katechetische Jugendbelehrungen über moralische und religiöse Wahrheiten. Von M. J. Chr. Dolz, Vizedirektor der Rathsfreischule zu Leipzig. 1. Bändchen. Leipzig bei G. Voß. 1805. 174 S. 8. 2. Bändchen 1805. 194 S. 3. Bändchen 1806. 152 S.

Ausführliche Katechisationen über den Hanöverischen Landeskatechismus, von D. J. F. Chr. Gräffe. 1. Th. Göttingen, bei Vandenhoek und Ruprecht 1801. 416 S. gr. 8. 2. Th. 1802. 532 S. 3 Th. 1804. 428 S. 4. Th. 1805. 471 S. 5. Th. 1807. 592 S.

Katechisationen über den moralischen Theil des Hanövrischen Landeskatechismus. Für angehende Katecheten und Schullehrer. 1. Stück. Frankf. a. M. bei J. L. E. Zeßler 1795. 271. S. 8. 2. St. 1796. 279 S. 3. St. 1797. 410 S. 4. St. 1800. 385 S.

Katechetische Entwickelungen religiöser Gegenstände von M. G F. Baumgärtel, Lehrer an der Thomasschule. 1. Bändchen Leipz. bei J. G. Graffe. 1800. 162. S. 8.

Katechismus.

Warum gibt es bis jetzt noch keinen recht guten Katechismus? Der Fehler liegt mehr in der Form als in der Materie, und eben darum ist ein allgemein befriedigender Katechismus ein Unding. Denn der Inhalt der christlichen Religionslehre ist einfach, und dem Lehrer leicht; aber die Art, wie er für Kopf und Herz des Lehrlings verarbeitet wird, richtet sich nach der Individualität des letzteren, und würde unendlich vielfach seyn — wie sie es auch in gewisser Hinsicht seyn muß — unbeschadet der allgemeinen Methode, welche sich nach den Gesetzen des jugendlichen Gemüths auffinden läßt. — Rec. erklärt sich mit Wolfrath gegen einen allgemeinen Landeskatechismus, da er keinen so allgemein brauchbaren,

der jedem Religionslehrer für seine Lehrlinge gleich gut diente, für möglich hält. Jen. A. L. Z. N. 279. 1808.

Soll denn Luthers kleiner Katechismus ewig in den Dorfschulen bleiben? Soll die liebe Schuljugend nichts als die dürftigste Elementarlehre in den zehn Geboten, und den unverdaulichsten Dogmatismus in den übrigen Hauptstücken lernen? Was hilft das Erklären, wenn der Text an sich dürftig oder unverständlich und ungenießbar ist? Soll denn Luthers Katechismus ein Heiligthum bleiben, da er ihn selbst nnr für einen höchstdürftigen Elementarunterricht ausgab, der nur für sein Zeitalter paßte und gut war, indem man noch nichts Besseres kante? — Das Ansehen Luthers beim Volke soll sich nicht auf den Buchstaben, sondern auf den Geist seiner Werke gründen, der ein liberaler und alle menschlichen Fesseln in Religionssachen zerschlagender Geist ist. Ebend.

Der Katechismus soll gelesen und nicht auswendig gelernt werden, aus folgenden Gründen: 1) Wenn die Kinder den Katechismus auswendig lernen müssen: so gibt es oft Strafen, wenn sie die Lection nicht fertig herbeten können, und dieses macht den jungen Christen die Religion oft für ihr ganzes Leben verhaßt. 2) Es geht zu viele Zeit verloren, bis sie die auswendig gelernte Lection hersagen. In der Schule aber soll keine Zeit verloren gehen. 3) Der Endzweck, daß nämlich die Kinder den Katechismus, selbst wörtlich, in das Gedächtniß fassen, wird doch erreicht, nur auf eine weit vernünftigere und leichtere Art. Denn wenn ein Kind den Katechismus täglich zweimal vorlesen hört: so wird es ihn nach und nach

so gut auswendig lernen, wie man einen Morgen- und Abendsegen auswendig lernt, den man oft vorlesen hört. 4) Ist denn gerade so viel daran gelegen, daß die Kinder ihren Katechismus wörtlich auswendig lernen? Sollten alle die, die ihren Katechismus nicht auswendig können, für keine guten Christen gehalten werden? Es ist genug, wenn wir die Sachen behalten, über die Worte laßt uns nicht streiten! 5) Wird der Katechismus gelesen, so haben die Kinder zugleich eine Übung im Lesen dabei. Jeden Tag nämlich kann ein anderes Kind die Fragen der Lection vorlesen, die übrigen Kinder lesen dann nach der Reihe die Antworten her. Ist nun vollends ein Land so glücklich, daß es nicht zwei, sondern Einen (zweckmäßigen) Katechismus hat: so wird diese Methode wenig oder gar keine Schwierigkeiten finden. Wo zwei Katechismen sind, kann der große Vormittags, der kleine Nachmittags gelesen werden. Bei Kinderlehren, in der Kirche, kann der Katechismus entweder auch blos gelesen werden, oder die Kinder mögen solche Lectionen auch wohl auswendig lernen. S. Versuch einer Schulordnung für das Land, von Joh. Heinr. Wilh. Witschel, Pfarrer zu Igensdorf im Nürnberg. Nürnberg, bei Felßecker 1803. 72 S. 8.

Das allgemeine Bedürfniß, zweckmäßige Katechismen einzuführen, scheint man fast überall und schon längst gefühlt zu haben; auch gibt es allbereits so mancherlei neue Katechismen. Einige sind altorthodox, andere sind neuphilosophisch; einige sind weitläuftig, andere kurz; einige haben blos für den Lehrer, andere für Lehrer und Kinder zugleich gearbeitet. Wenn ich (versteht sich mit Gehülfen) einen neuen Katechismus verabfaßen sollte, so würde ich es so anfangen: 1) Käme eine Harmonie der vier Evange-

listen (nämlich die einfache Biographie wird in Eine verschmolzen, nach Griesbachs Synopsis) entweder nach der besten neuesten Übersetzung, die wir vom N. T. haben, oder nach Luthers Übersetzung; wobei jedoch alles, was dieser große Dollmetscher falsch darstellte, in seiner Sprache und seinen Ausdrücken gemäß berichtigt werden müßte. Kurze Anmerkungen würden das übrige erläutern, zum Behuf des Schullehrers. Der wichtigste Theil unserer christlichen Urkunden darf doch wohl jungen Christen zum Lesebuch dienen? 2) Folgte ein Katechismus für Kinder, kurz und einfältig, in 6 bis 8 Lektionen, nach Luthers Idee, welcher seinen Katechismus für Kinder leicht, und für Lehrer zwanglos machte. 3) Eine zweckmäßige Auswahl von schönen moralischen Liedern, höchstens 15 bis 20. 4) Ein Anhang, welcher kurze und faßliche Regeln und erläuternde Beispiele über Rechtschreibung und Rechenkunst, nebst einer leichten Übersicht der Erdbeschreibung enthielte. (Das Einmaleins wird bei der Rechenkunst eingeschaltet). Ein solches Buch kann auf 15 Bogen gedruckt und um 45 Kr. geliefert werden; es macht alle andere Schulbücher entbehrlich; es ist brauchbar für jede Landschule; es ist ein Handbuch fürs Leben; es ist bequem für die Kinder und wohlfeil für die Eltern. Ebend.

Der Inhalt der Hauptstücke des Lutherischen Katechismus ist der Absicht eines Katechismus und dem allgemeinen Fassungskreise unserer Jugend sehr angemessen. Die zehn Gebote sind so kurz, daß auch der Einfältigste sie lernen und verstehen kann. Luther hat sie in Worten seiner Zeit sehr herzlich und väterlich ausgelegt. Wenn seine Worte nun für unsere Zeit verständlich gemacht und an jedes Gebot die Pflichten

geknüpft werden, die dahin gehören: so wird der Unterricht über die Pflichten der Menschen im Gemüth des Lehrlings um so fester, weil er an diese kurzen zehn Gebote geknüpft ist. Daß dieß Hauptstück voranstehet, schadet nicht; denn auch vor dem Christenthum waren diese Gebote und Pflichten ihrem Grunde nach in jedes Menschen Herz geschrieben. Auf das Glaubensbekenntniß des zweiten Hauptstücks werden die Kinder der Christen getauft und confirmirt; diese müssen also seinen Inhalt verstehen, weil sie darauf ihr Gelübde ablegen sollen u. s. w. s. Luthers Katechismus, mit einer katechetischen Erklärung zum Gebrauch der Schulen, von Johann Gottfried Herder, Generalsuperintendent des Herzogthums Weimar. Weimar, bei C. J. L. Glüsing. 158 S. 8.

Klassensystem.

Unsere Schulmänner haben ziemlich übereinstimmig den Grundsatz angenommen, die Klassification der Schüler an einer Unterrichtsanstalt müsse nicht nach ihren Kenntnissen überhaupt, sondern mit Rücksicht auf die einzelnen Lectionszweige vorgenommen werden, so daß der Schüler nach der Verschiedenheit seiner Kenntnisse in besondern Theilen des Unterrichts auch an unterschiedene Klassen angewiesen werde, und nicht in einer und derselben Ordnung an allen Lectionen ohne Unterschied Antheil nehmen dürfe. Diese Einrichtung, so sehr sie sich auch auf den ersten Anblick Jedermann empfiehlt, hat gleichwohl ihre schlimmen Seiten, die bisher wohl nicht genug beachtet worden sind. — Ich bemerke zuvörderst, daß der Nutzen oder die Nothwendigkeit der

Lectionsklassen (oder der auf einzelne Unterrichtsfächer sich beziehenden Abtheilungen der Schüler) weder so groß, noch so allgemein ist, als man sich gewöhnlicherweise vorzustellen scheint. Ein junger Mensch, sagt man, der in der Muttersprache so gute Aufsätze macht, daß er in den deutschen Stunden nach prima gesetzt zu werden verdient, ist vielleicht im Latein zurück geblieben, und muß also in einer niedrigern Klasse das Versäumte nachholen können. Ein anderer hat in der Mathematik schnellere Fortschritte gemacht, als in der Geschichte und kann also nicht füglich an beiderlei Lectionen in einer und derselben Klasse Antheil nehmen u. s. w. Allein die Ursachen von solchen Ungleichheiten sind entweder im Lehrer oder im Schüler zu suchen. Ist das erstere, liegt der Grund vom schnellern Fortrücken des Schülers in dem einen Fache und des Zurückbleibens in dem andern, in der verschiedenartigen Methode und Behandlungsweise der für diese Fächer arbeitenden Lehrer: so sehe ich wohl ein, wie diesem Übel durch Lectionsklassen abzuhelfen ist. Es kann allerdings der Fall seyn, daß z. B. ein munterer Knabe in den Lectionen des einen Lehrers, der ihn zu behandeln versteht, schnellere Fortschritte macht, während er vielleicht in den Stunden eines andern, der seiner nicht mächtig werden kann, unordentlich und nachlässig ist, und zu häufigen Klagen Veranlassung gibt. Läßt sich wohl da ein sicherer Nutzen erwarten, wenn man einen solchen Schüler in der Lectionsklasse, wo er seinem Lehrer nur zur Last fällt, zurückläßt, weil er für die nächsthöhere noch nicht hinlänglich vorbereitet ist? Läßt sich glauben, daß er im zweiten Jahre oder Semester geneigter seyn werde, den Unterricht seiner Klasse zu benutzen, und seine Pflicht zu thun, als er es in dem vorhergehenden gewesen war? Oder entspringen die ungleichen Fortschritte eines Schülers in

unterschiedenen Unterrichtsfächern aus einer natürlichen Ungleichheit der Talente und Neigungen: was würde es da immer auch helfen, ihn in den Lectionen, zu welchen er weder Lust noch Anlage hätte, noch so langsam durch die verschiedenen Klassen derselben fortschreiten zu lassen? Der Fall ist überdem selten. Eine ausgezeichnete Vor- oder Abneigung gegen irgend einen der wissenschaftlichen Zweige, die zum gewöhnlichen und allgemeinen Schulunterricht gehören, eine entschiedene und besondere Anlage für dieses oder jenes Fach sind in diesen frühern Jahren etwas sehr ungewöhnliches. Der fähige oder fleißige Knabe thut es ohne Unterschied in allen Fächern, worin man ihn beschäftiget, den unfähigen oder nachlässigen Schülern zuvor. Besondere Ungleichheiten der Art gehören unter die sehr seltnen Ausnahmen, und die Ursachen davon liegen dann gewöhnlich in Dingen, denen durch Einführung der Lectionsklassen nicht im mindesten abgeholfen wird. Es ist also das System der Lectionsklassen, wenigstens für diejenigen Schüler, die von den untersten Klassen angefangen haben, von keiner besondern Nothwendigkeit, und es läßt sich, wenn nur sonst alles in ordentlichem Gange ist, kein merklicher Übelstand aufweisen, wenn das alle halbe oder ganze Jahre vorzunehmende Translociren der Schüler aus einer Klasse in die andere alle Lectionen ohne Unterschied gilt, und also der eintretende Tertianer, Sekundaner u. s. w. an dem ganzen Unterricht dieser Klasse Antheil nimmt. Ja, es ist dieß System der Lectionsklassen zu einer guten und planmäßigen Ordnung des gesammten Schulunterrichts so wenig erforderlich, daß es dieser vielmehr entgegen zu stehen scheint. Denn es ist doch billigerweise darauf zu sehen, daß der Gymnasiast seine Schulstudien gleichmäßig und in derselben Zeit absolvire. Das hindern aber die Lectionsklassen, und es kann der

Fall

Fall eintreten, daß der Primaner, der seinen lateinischen Kursus geendigt hat, und sich zur akademischen Laufbahn anschickt, noch den letzten Gang (vielleicht auch den vorletzten) in der Geschichte, Physik, Mathematik ꝛc. nicht hat mitmachen können, und also in der That keinen vollständigen Schulunterricht genossen hat. Am zweckmäßigsten erscheint noch die Einrichtung der Lectionsklassen, wenn man auf diejenigen jungen Leute Rücksicht nimmt, die in dem Alter und mit solchen Vorkenntnissen in die Schule kommen, daß sie nicht füglich von vorn anfangen und in die unterste Klasse gesetzt werden können. Da diese Leute gewöhnlich sehr einseitig oder wenigstens nicht dem Unterrichtsplane der Schule, in welche sie eintreten, gemäß, vorbereitet sind: so ist es allerdings gut, wenn sie nach dem verschiedenen Grade ihrer Kenntnisse in Rücksicht auf einzelne Fächer in verschiedene Klassen gesetzt werden können. Unterdessen ist das doch immer nur die geringere Anzahl, und wenn sonst hinreichende und sich aufs Ganze beziehende Gründe zur Nichteinführung der Lectionsklassen da wären: so müßten sich solche Spätlinge die etwanigen übeln Folgen ihres unzeitigen Eintritts billig gefallen lassen. Wenn sie, wie das gewöhnlich der Fall ist, sich dem Studiren widmen wollen: so müssen sie in die Klasse gesetzt werden, in welche sie, vermöge ihrer Vorkenntnisse in der lateinischen Sprache passen, ohne Rücksicht darauf zu nehmen, ob sie vielleicht schon fertiger rechnen als ihre Mitschüler, oder in der Geographie noch hinter diesen zurück sind. Es wird auch der damit verbundene Übelstand sogar bedeutend nicht seyn, wenn man bei Anordnung des ganzen Lectionsplans darauf bedacht gewesen ist, die Unterrichtsabschnitte der verschiedenen Klassen nicht allzuabhängig von einander zu machen. — Es sind aber auch wirklich hinreichende und aufs

Ganze sich beziehende Gründe zur Nichteinführung der Lectionsklassen da. Es kann diese Einrichtung, für wie nützlich man sie auch übrigens halten mag, nicht ohne sehr bedeutende Aufopferungen von andern Seiten her getroffen werden. f. Beiträge zur Critik des Schulunterrichts. Herausgegeben von Carl Friedrich Etzler, ordentlichem Lehrer am Elisabeth=Gymnasium zu Breslau. 1s Stück, Leipzig bei G. Fleischer d. J. 1796. 186 S. 8.

Lehrmethode.

Ist man sich unter dem Mittheilen von Erkenntnissen (s. Didaktik) überhaupt der Regeln bewußt, nach welchen der Unterricht gut oder schlecht von Statten geht, so heißt die Kunst ihrer Mittheilung Lehrmethode. Läßt einer beim Unterrichten zugleich die Art und Weise sehen, wie die mitzutheilenden Erkenntnisse in ihm entstanden sind, und theilt er daneben die Wissenschaft der Gesetze mit, nach welchen sie entstehen und sich ordnen mußten, so heißt seine Lehrmethode scientifisch, wo nicht, so ist sie populär im weiteren Sinne des Worts. Die eine sowohl als die andere ist ferner entweder akroamatisch (einer spricht mündlich oder schriftlich, die übrigen hören zu oder lesen), oder erotematisch, (Einer fragt, der Andere antwortet), und die erotematische endlich ist entweder dialogisch, sokratisch (der Lehrer fragt das mitzutheilende Erkenntniß der Vernunft des Schülers ab, so daß es scheint, als sey dieser schon vor der Mittheilung im Besitze desselben gewesen, während er wirklich nur die Bedingungen dazu in sich hatte), oder sie ist katechetisch (der Lehrer fragt das schon mitge=

theilte Erkenntniß dem Gedächtniß des Schülers ab, theils in der Absicht, es dem Gedächtniß selbst fest und tief einzuprägen, (denn nur das ist uns wahrhaft mitgetheilt, was wir nicht wieder verlieren können), theils um durchs Abfragen Gelegenheit zu erhalten, neue Erkenntnisse beizubringen. S. Daub's Lehrbuch der Katechetik.

Der Unterschied zwischen der wissenschaftlichen und populären Lehrart beruht nicht, wie man insgemein dafür hält, auf dem Mangel des Systematischen in der letztern, sondern darauf, daß hier blos Erkenntnisse in ihrer systematischen Ordnung mitgetheilt, dort aber zugleich ihre Gründe bis zu den letzten und höchsten hin, und die Gesetze ihrer Ordnung nachgewiesen werden. Wo das Systematische mangelt, da ist die populäre Lehrart schlecht; wo es ist, da kann sie gut seyn. Ebend.

Eine einzig wahre Methode des Unterrichts gibt es nun einmal nicht, und kann es auch nicht geben, ja vielleicht kaum eine solche Unterrichtsmanier, von welcher sich mit unumstößlicher Gewißheit darthun ließe, daß sie, auf alle unterrichtsbedürftige Menschenkinder angewandt, die beste sey, oder am schnellsten und sichersten zum Ziele führe und den ganzen Geist des Menschen, in Beziehung auf seine menschliche und bürgerliche Bestimmung, am vollständigsten und gründlichsten bilde. Derjenige, welcher daher eine, von ihm beliebte, und im Ganzen anwendbar und nützlich gefundene Methode allen Lehrern, als die beste empfehlen, oder gar Königsthrone und Schulmeistersessel in Bewegung setzen wollte,

um sie allgemein einzuführen, der würde, so gut er es auch mit der Menschheit meinen mag, nach meinem subjektiven Dafürhalten, den sichersten Beweis geben, daß er über den menschlichen Geist und über die Leitung desselben durch Methoden nicht ernsthaft und anhaltend genug nachgedacht haben könne. Mich ergreift allemal — ich gestehe es aufrichtig — ein ganz eigenes Gefühl, wenn ich eine Methode als naturgemäß ausrufen höre. Ich weiß nicht, ob ich mich bedauern soll, daß ich nicht Geisteskraft genug besitze, um einzusehen, was wohl bei willkührlichen Kenntnissen und Fertigkeiten, die man freien Wesen mittheilt, oder zu deren Erlangung man ihnen behülflich ist, naturgemäß seyn könne; oder ob ich diejenigen beklagen soll, die in dem glücklichen Wahne stehen, diese naturgemäße Methode wirklich aufgefunden zu haben, und nur dadurch in ihrer Freude gestört werden, daß nicht die ganze Welt mit ihren Augen sieht und nicht auch die Naturgemäßheit da erblickt, wo sie ihnen, gleich der hellen Mittagssonne, leuchtet. Soll naturgemäß so viel heißen, als: so, wie die Natur — der Inbegriff von Kräften, Gesetzen und daraus resultirenden Erscheinungen — selbst lehren würde: so hat dieser Ausdruck keinen Sinn. Soll naturgemäß so viel heißen, als so, wie es der Natur, oder der objektiven und subjektiven Beschaffenheit des zu unterrichtenden Subjekts angemessen ist: so möchte ich wissen, auf welchem Wege sich mit völliger Sicherheit ausmitteln ließe, welche unter allen möglichen Verfahrungsarten, die zum Theil schon von verschiedenen Schullehrern, mit und ohne glücklichen Erfolg versucht worden sind, die einzig wahre, der Natur jedes menschlichen Individuums durchaus angemessen sey. Zweckmäßig können mehrere Methoden seyn, und sie sind es, wenn durch sie das erreicht wird, was man erreichen will;

aber naturgemäß könnte nur eine einzige Methode seyn, wenn es eine solche gäbe; denn der Begriff Natur scheint mir eine gewisse Allgemeinheit und Nothwendigkeit in sich zu schließen. A priori dürfte sich schwerlich darthun lassen, welches Verfahren bei dem Unterrichten der Jugend naturgemäß, und warum es nur dieses und kein anderes Verfahren sey; a posteriori kann der Beweis noch weniger geführt werden; denn eine Methode, durch welche das, was man erreichen will, es sey nun Lesen, Denken oder Worte auffassen und behalten, erreicht, oder auch in kurzer Zeit erreicht wird, kann darum noch nicht naturgemäß genennt werden: sie verdient nur den Namen einer guten, zum Zwecke führenden (zweckmäßigen) Methode, deren es für eine und eben dieselbe Sache mehrere, eben so gute und zweckmäßige geben kann.

Will man diese alle nicht als naturgemäß gelten lassen: so kann auch keine einzige unter denselben sich diesen anmassenden Namen zueignen. Nach meiner subjektiven Überzeugung kann der ruhig denkende und bescheidene Schulmann von der Methode, die er zu der seinigen machte, nichts weiter sagen, als: ich halte sie aus den und den Gründen für zweckmäßig, darum für zweckmäßiger als diese, darum für zweckmäßiger als jene; gebe aber dabei sehr gern zu, daß mehrere andere Methoden oder Manieren, oder besondere Modifikationen dieser oder jener Methode, von vernünftigen Lehrern geübt, eben so zweckmäßig seyn können, als mir es meine Methode zu seyn scheint. Wenn ich richtig beobachtet habe: so hat der in unsern Tagen so lebhaft zur Sprache gebrachte Methodenstreit schon hie und da eine nachtheilige Wirkung geäussert, nämlich die, daß man vergißt, die Methode sey nichts weiter als Mittel zum Zwecke, und daß man anfängt, bei dem Unterrichte die Me-

thode zum Zwecke zu machen. S. Dolz katechet. Jugendbel. 1. Bändchen.

Aeltere und neuere Lehrart.
Spielende Lehrart.

Vor fünfzig Jahren wurde freilich die Schuljugend mit Latein- und Griechischem überhäuft, mußte beständig über den Büchern schwitzen, und ward auf eine sklavische Art zu genauer Beobachtung beschwerlicher und verdrießlicher Schularbeiten gezwungen. Man ging darin zu weit, das ist nicht zu läugnen. Aber man gewöhnte doch die Jugend früh zu Fleiß und Arbeitsamkeit, ohne welche keine taugliche und geschickte Männer für das gemeine Wesen erwachsen können. Jetzt will und soll man junge Leute ohne Zwang erziehen, ihnen die alten Sprachen recht süß und leicht machen, alles Schulmäßige und Pedantische entfernen, ihren Geschmack bessern, ihren Verstand bauen, ihr Herz bilden, ihren Manieren den Anstrich der feinern Welt geben, mit Einem Worte, ganz früh und in kurzer Zeit Gelehrte, Philosophen, schöne Geister und artige Leute aus ihnen machen. Darüber werden sie Nichts, weil sie Alles werden sollen; und, was das Wichtigste ist, die dem Menschen so nöthige Strebsamkeit geht für das ganze Leben verloren. Wer in der Jugend nicht zu einer fortgesetzten Anstrengung seiner Kräfte gewöhnt wird, der wird nie an der Betriebsamkeit Geschmack gewinnen, und folglich für Staat und Kirche kein tüchtiges Werkzeug werden. S. Resewitz Nachricht von der gegenwärtigen Einrichtung auf dem Pädagogio zu Kloster Bergen.

Vor fünfzig Jahren drang man zwar wohl nicht mehr, als nöthig war, auf die Erlernung der griechischen und lateinischen Sprache: denn kein Vernünftiger wird behaupten, daß man von diesen Sprachen vormals zu viel gelernt habe, oder daß ein künftiger Gelehrter zu viel davon lernen könne. Aber man machte der Jugend die Erlernung derselben allerdings zu schwer. Man plagte sie damit, daß man sie Vokabeln, Phrasen, grammatische Regeln und Exceptionen, bei denen sie sich noch nichts denken konnte, auswendig lernen ließ; daß man Aufsätze in einer Sprache von ihr forderte, deren Anfangsgründe sie noch nicht inne hatte; daß man den Unterricht zu abstrakt und zu wenig sinnlich machte; daß man mit seinen Zöglingen zu unfreundlich, hart und streng umging u. s. w. Kurz, es fehlte damals fast durchgehends an einer vernünftigen, in der Natur der vorzutragenden Sachen liegenden, Lehrmethode, und man folgte einem gewissen hergebrachten Mechanismus. Durch die Lehrart unserer Vorfahren mußte nun freilich bei Manchen die Lust zum Studieren sehr geschwächt werden, und vielleicht würden nicht gar Viele etwas Gründliches gelernt haben, wenn man nicht das, was Neigung und Lust zu thun vermag, durch Zwang und Strenge zu bewirken gesucht hätte. Wir wollen nun nicht läugnen, daß dieser Zwang oft zu weit ging, ja selbst in Grausamkeit ausartete, und daß er durch eine bessere Lehrmethode hätte können gemäßigt werden. Aber wir dürfen doch auch, wenn wir nicht ungerecht seyn wollen, die gute Seite jener schwerern Methode, und des dadurch unvermeidlich gewordenen Zwangs nicht verkennen. Die gute Seite? — Ja, im Ernst, ich halte es für gewiß, daß das Verfahren unserer Alten seine gute Seite hatte, so sehr man auch in unsern Zeiten dawider geseufzt und geschrieen hat. Dadurch, daß sie der Jugend die

Erlernung der Sprachen etwas beschwerlich machten, gewöhnten sie ihre Schüler früh zur Aufmerksamkeit, zum Nachdenken, zur Anstrengung ihrer Kräfte, zur Arbeitsamkeit und Strebsamkeit. Sie trieben die Jugend an, auch, was Mühe kostete, zu unternehmen, lehrten sie dabei, Schwierigkeiten zu bekämpfen, und gaben ihrem Charakter eine gewisse Festigkeit. Auf diese Art bildeten sie, — aber freilich nicht ohne Mühe — Männer. Auch dieses war, glaube ich, ein Vortheil der vormaligen Lehrart, daß das, was man dabei lernte, besser und gründlicher gelernt wurde. Was uns so gar leicht gemacht wird, berührt gleichsam nur die Oberfläche der Seele; was uns Mühe kostet, greift tiefer ein und bleibt. Und nun laßt uns einmal auf die, immer gewöhnlicher werdende, Methode unserer neuen Pädagogen einige Blicke werfen. Man geht heut zu Tage mit der Jugend überhaupt viel sanfter, vertraulicher und billiger um. Man führt sie einen bequemern Weg, und bestreut ihn noch dazu mit Blumen; man verschont sie gerne — so viel sich's thun läßt — mit Zwang und Pedanterei; man muntert sie durch Lob und Belohnungen auf u. s. f. Insbesondere ist die Methode, nach welcher man jetzt in Sprachen zu unterrichten pflegt, augenscheinlich viel natürlicher; und da man den kürzern Weg zu wählen pflegt, so gewinnt man auch zu mehr nützlichen Beschäftigungen der Jugend Zeit. Dieß sind lauter Verdienste der neuern Pädagogik, die kein Vernünftiger verkennen und läugnen kann. Aber geht man denn nicht auch darin zu weit? verfällt man nicht etwa, wie es so oft zu gehen pflegt, um ein Extrem zu vermeiden, auf das andere? — Unsere Vorfahren gingen — das wollen wir nochmals bekennen — mit der Jugend zu streng um, und machten ihr das Lernen zu sauer. Und wir — gehen vielleicht mit ihr zu gelind um, und machen

ihr das Lernen zu süß. Wir benehmen ihr die Gelegenheit, selbst zu denken, selbst zu arbeiten; und wie können wir sie da zur Arbeitsamkeit und Strebsamkeit gewöhnen? Diese Aeusserung mag so sonderbar scheinen, als sie will, sie kann dennoch Grund haben. Das Neue blendet uns durch seinen ungewohnten Schimmer; und so wird es auch vielen mit der neuen, tändelnden Lehrart gegangen seyn. Wenn auch ausgemacht wäre, daß man durch Hülfe der jetzigen leichtern Methode die Jugend eben so weit, ja noch weiter als vormals, zu bringen im Stande wäre: so würde doch noch immer nicht folgen, daß sie durchgehends und ohne alle Einschränkung zu empfehlen sey. Denn es ist ja nicht genug, daß Jemand Etwas lernt; er muß auch in den Stand gesetzt werden, das Gelernte zum Besten Anderer anzuwenden. Und wie kann er das ohne Thätigkeit, ohne Anstrengung seiner Kräfte, ohne Mühe und Fleiß? Und wie soll der Mensch dazu gebracht werden, wenn er in der Jugend verwöhnt worden ist, und gegen Alles, was Mühe und Arbeit kostet, einen Widerwillen gefaßt hat? Ist es denn nicht wahr, was man so lange geglaubt und die Erfahrung so oft bestätiget hat, daß Gewohnheiten und Fertigkeiten der Jugend so gar bis aufs Alter fortwirken? Muß man nun nicht natürlicher Weise vermuthen, daß derjenige, welcher als Knabe und Jüngling nicht gelernt hat, was Anstrengung und Strebsamkeit sei, auch als Mann keinen Geschmack daran finden werde? Doch ich darf mich wohl, wie ich glaube, auch auf die Erfahrung berufen. S. Etwas über die neuere gelehrte Erziehung. Eine Einladungsschrift zu der öffentlichen Prüfung auf dem hiesigen Archigymnasium, den 14. und 15. September 1778. von Joh. Wilh. Rau, Professor der Theologie und Gymnasiarch. Dortmund. 12 S. 4.

Lesen.

Die Erleichterungsmittel des Unterrichts im Lesen sind folgende:

1) Wenn der Unterricht anfangen soll, stellt man das Kind, oder besser die Kinder, an einen Tisch, und legt die einzelnen auf Pappe geklebten Buchstaben, und zwar erst die deutschen Fracturbuchstaben, in der Folge auch die übrigen, nämlich die deutschen Anfangsbuchstaben, und die lateinischen Buchstaben, in willkührlicher Ordnung, in ein paar Reihen hin, und nennt den Namen eines jeden Buchstaben, den man hinlegt.

2) Nun gibt man einem Kinde auf, einen gewissen Buchstaben zu suchen. Findet es ihn nicht, so sucht ihn das folgende Kind. Jedes behält die Buchstaben, die es gefunden hat. Sind sie alle gefunden, so werden die gefundenen Buchstaben jedes Kindes durchgezählt, und dasjenige, das die meisten fand, erhält eine kleine Belohnung, z. B. ein Bildchen, eine Haselnuß und dergleichen.

3) Ist diese Übung ein Paarmal gemacht worden, so wird eine andere angestellt. Die Buchstaben werden wieder auf die vorige Art auf den Tisch gelegt, und der Lehrer oder die Lehrerin nimmt einen Buchstaben in die Gedanken, und läßt die Kinder nach einander rathen, welcher es sei. Wer es erräth, nimmt den Buchstaben heraus. Dieß wird fortgesetzt, bis alle Buchstaben errathen sind. Dann bekommt das Kind, das die meisten errieth, wieder eine kleine Belohnung. Durch diese Übung wird das Kind gereizt, mit Begierde manche Buchstaben 10 bis 12, manche 24 Mal herzusagen, ohne verdrießlich zu wer-

den. Um Ermüdung zu vermeiden, kann man das Aufsuchen der Buchstaben nur zweimal des Tages, und das Errathen nur einmal täglich vornehmen. Bei täglich fortgesetzter Übung muß jedes Kind, das nicht dumm ist, höchstens in 14 Tagen alle Buchstaben kennen.

4) Mit diesen Übungen zugleich, aber wo möglich in einer andern Stunde des Tages, nimmt man folgende Übung vor. Man nimmt zu den Leseschülern noch ein anderes Kind an, das bereits lesen kann. Man läßt sie sich in eine Reihe stellen, und sagt die Buchstaben eines einsylbigen Worts her, das jener Knabe aussprechen muß; dann sage man auf eben diese Art zu jedem der übrigen Kinder die Buchstaben eines Wortes her, das aus eben diesen Buchstaben mit Ausnahme eines einzigen besteht, und lasse es dasselbe aussprechen, z. B. l, a, u, s, Laus, m, a, u, s, Maus, h, a, u, s, Haus, a, ch, s, Achs, w, a, ch, s, Wachs, u. s. w. Kann einer der Leseschüler ein Wort nicht aussprechen, so spricht es, an seiner Statt, der herzugerufene Knabe aus. — Will es mit dieser Übung auch in den ersten drei Tagen nicht recht gehen: in der folgenden Woche geht es gewiß gut. Nur künstele man nicht! Man gebe schlechterdings gar keine Regeln, das Kind versteht sie nicht. Man buchstabire ferner jedes Wort, so wie es geschrieben wird; die Kinder werden sich in alles bald finden. Nur dieses halte ich noch für gut, daß man ä, ö, ü, gleich so nenne, wie sie eigentlich ausgesprochen werden müssen. Man nenne d, b, p, t, nicht weich d, weich b, hart p, hart t, sondern man spreche die zwei ersten Buchstaben wirklich so weich, und die letzten so hart aus, daß sie das Kind am Schalle von einander unterscheiden kann. Dadurch wird den Kindern für die Zukunft die Rechtschreibung sehr er-

leichtert werden. — Daß von diesen Buchstabir-Übungen ungewöhnliche Wirkungen zu erwarten sind, kann man daraus schließen; weil, indem ein Kind geübt wird, die übrigen daran Theil nehmen; und weil in der Zeit, in welcher ein Kind, nach der bisher gewöhnlichen Methode, Eine Sylbe ausspricht, bei dieser Übung wenigstens zehn ausgesprochen werden.

5) Wenn die Leseschüler nun in der Aussprache der ihnen vorbuchstabirten einsylbigen Wörter einige Fertigkeit erhalten haben: so nimmt man zur Abwechslung folgende Übung vor. Man sucht aus den aufgelegten Buchstaben einige heraus, und setzt mit denselben einige ihnen bekannte einsylbige Wörter zusammen, und läßt sie dieselben aussprechen. Diese Übung wird ihnen gewiß mehr Vergnügen als Mühe machen.

6) Sobald man überzeugt ist, daß die Kinder alle Sylben aussprechen können, wenn ihnen die Buchstaben, aus welchen sie bestehen, gegeben werden: so gebe man ihnen dieses mein Buch in die Hand, dessen erste Aufsätze aus lauter einsylbigen Wörtern bestehen, die so zusammengestellt sind, daß sie doch einen Sinn geben, der den Kindern verständlich und angenehm ist. Auf diese folgen nun andere Aufsätze, in welche zweisylbige Wörter eingeschoben sind. Dann andere, in welchen die letztern häufiger vorkommen; ferner solche, in denen dreisylbige Wörter erscheinen; endlich solche mit vier- und mehrsylbigen Wörtern. Bilder sind dem Buche vorzüglich deswegen nicht beigefügt, weil durch sie die Aufmerksamkeit der Kinder von den Wörtern abgezogen und auf die Bilder gelenkt wird. Salzmann in der Vorrede zu Conrad Kiefers A B C und Lesebüchlein oder Anweisung auf die natürlichste Art das Lesen zu er-

lernen. 1r Theil. Neue verbesserte Auflage, Schnepfenthal 1806. in der Buchhandlung der Erziehungsanstalt.

Die dazu gehörigen Kupfer unter dem Titel: Conrad Kiefers Bilderbüchlein. (1 Thlr. 12 Gr. schwarz, 2 Thlr. 16 Gr. illuminirt.)

Die beste bekannte Lehrart im Lesen ist die Stephanische, welche nach den eigenen Lauten der Buchstaben alles sogleich Sylbenweise aussprechen lehrt. Die Namen der Buchstaben, doch gebildet nach dem Laut (z. B. sche statt esceha) spreche man etwa erst aus, wenn man das Schreiben zu lehren anfängt. s. Allgemeines Lesebuch für den Bürger und Landmann, vornehmlich zum Gebrauch in protestantischen Stadt- und Landschulen. Neuerdings verbessert und bearbeitet von D. H. E. G. Paulus und Prof. Mannert. Bamberg und Würzburg, bei J. A. Göbhardt 1809. 736 Seiten. 8. (45 kr.)

ABC und Lesebuch für die ersten Anfänger im Lesen, enthaltend Sittensprüche, Lieder, Fabeln und Erzählungen zur Bildung des Herzens und zur Übung des Gedächtnisses. Ein Weihnachtsgeschenk für Kinder. Bayreuth, bei J. A. Lübecks Erben. 134 S. 8. Auch mit einer kleinen Naturgeschichte und 3 Kupfertafeln. (48 kr.)

Neue und zweckmäßig eingerichtete Bilderfibel für Kinder aller Stände. Mit 25 Kupf. Nürnberg, bei Campe (1 fl. 12 kr.)

Kleine Bilderfibel für gute Kinder, um auf eine leichte und angenehme Weise in kurzer Zeit lesen zu lernen. Mit 24 fein gemalten Kupf. Nürnberg, bei Fr. Campe. (36 kr.)

Hamburgisches A B C und Lesebuch nach Pestalozzis und Oliviers Lehrmethode, von Karl **Witte**, Prediger in Lochau bei Halle. Mit 24 (schlechten) Kupf. Hamburg und Mainz, bei G. Vollmar. (2 fl. 24 kr.)

Neue Fibel zum Gebrauch bei dem ersten Unterricht der Kinder. Zunächst für die Seminarienschule zu Hannover. 9te Auflage und 1ste stark verm. und mit Kupfern versehene Aufl. Hannover, bei Hahn 1807. (30 kr.)

Fibel oder Elementarbuch für den ersten Unterricht in deutschen Schulen. Schwelm, bei M. Scherz. 1806. (45 kr.)

Lesebücher.

Ein Lesebuch hat zunächst keinen andern Zweck, als daß die Kinder, denen man es in die Hände gibt, darin lesen lernen. Alles Lesen ist nun entweder ein mechanisches Lesen, ein bloßes Lesen der Wörter, oder ein declamatorisches Lesen, ein Lesen zusammenhängender Worte, mit Verstand und Ausdruck. Ersteres sollte von diesem streng geschieden und möglichst von allem Geistigen entblößt werden, damit das Kind seine Aufmerksamkeit bloß auf das Körperliche der Sprache zu richten hätte, und dadurch um desto schneller zu einer gewissen Fertigkeit im Übersetzen ganzer Wörterreihen gelangte. Erst dann, wenn

die mechanischen Hindernisse des Lesens völlig überwunden sind, wird es möglich seyn, zusammenhängende Gedankenreihen mit Leichtigkeit zu überschauen und ausdrucksvoll vorzutragen. Ein Buch für den angegebenen Zweck des mechanischen Lesens müßte also größtentheils nur einzelne Wörter enthalten, die nach der Gleichheit und Ähnlichkeit ihrer Wurzellaute, nach ihrer Abstammung und Zusammensetzung, und nach einer gewissen planmäßig entworfenen Reihen- und Stufenfolge geordnet wären. Der erste Cursus des Lesenlernens wäre hiermit vollendet; der zweite, der zugleich den Übergang von dem ersten zum dritten, nemlich vom mechanischen zum declamatorischen Lesen ausmachen würde, müßte bestehen in einer Vereinigung einzelner Wörter zu Sätzen, erst zu einfachen nakten Sätzen, dann zu zusammengesetzten und ausgebildeten; endlich zu erweiterten. Von diesen wäre zu kurzen Perioden überzugehen, und dann mit langen zu beschließen; ungefähr wie Tillichs Schrift. Der erste Unterricht. Leipzig bei Rein. — Jedes Lesebuch für das mechanische Lesen soll nun das Kind in den Stand setzen, das Wort bloß als Körper zu lesen; jedes für die Declamation geeignete Lesebuch hingegen soll das Wort als lebendiges Wort, als Theil eines Ganzen lesen lehren; es soll ein Mittel seyn, durch dessen Anwendung die Fähigkeit und Fertigkeit erzeugt wird, jedes stylistische Produkt, seinem eigenthümlichen Sinn und Geist nach aufzufassen und darzustellen. Zu diesem Zwecke müssen in einem solchen Buche möglichst viele stylistische Formen aufgeführt werden; jedoch in einer gehörigen Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern in Ansehung des Stoffes mit beständiger Berücksichtigung der Fassungskraft, der Kenntnisse und des Ideenkreises desjenigen, der Lesen lernen soll. Auch dies letztere ist unerläßlich nothwendig, indem nur das richtig und schön

vorgetragen werden kann, was völlig verstanden ist. Die meisten der vorhandenen Lesebücher bestehen aus einem Aggregat von geographischen, naturhistorischen, historischen, technologischen und andern Notizen. Ob aber dieser Stoff, der meist nur in Einer stylistischer Form gegeben wird, für den vorgesetzten Zweck paßlich gewählt; ob an demselben sich Gewandtheit und eine vielseitige Fertigkeit in der Declamation erlangen lasse; ob nicht von der andern Seite den Wissenschaften, denen man einen Dienst zu erweisen glaubt, direct geschadet werde dadurch, daß man sie so fragmentarisch, so nebenbei, so ohne alle Anschauung, auf die sie doch gegründet seyn sollen, vorträgt, will ich hier nicht beurtheilen. s. Lesebuch zur Übung in der Declamation. Erster Theil, für Elementarschulen. Herausgegeben von Betty Gleim. Leipzig, bei G. J. Göschen 1809. Auch unter dem Titel: Kindermoral in Beispielen, für Kinder von sechs bis zehn Jahren. 211 S. 8. Lesebuch zur Übung in der Declamation. 2ter Theil. 1810. 312 Seiten. 8. (3 fl.)

Die Beschaffenheit der Bücher, welche Kindern zum Lesen vorgelegt werden, ist von Wichtigkeit; denn 1) das Geschäft des Lesens selbst und also auch die damit verbundene Übung der Kräfte geht um so viel leichter von statten, je genauer Inhalt, Vortrag und äussere Einrichtung des Buchs den Fähigkeiten und dermaligen Bedürfnissen des kleinen Lesers angemessen ist; 2) der nächste Zweck, den man durch dieses Lesegeschäft gewöhnlich zu erreichen sucht, ist freilich die Fertigkeit im Lesen; aber sollte es auch der einzige seyn? — Für den Aufwand an Zeit und Mühe, den dieses Geschäft erfordert, wäre das fürwahr zu wenig Gewinn. Man kann ohne Erschwerung oder Erweiterung des Geschäfts dadurch mehre-

re Zwecke zugleich erreichen, kann dabei alle Gemüthskräfte in Thätigkeit setzen, kann also dieses Lesen als ein bequemes Mittel zur Bildung des Verstandes, der Sitten und der Sprache benutzen; und welcher Erzieher von Charakter wird nicht gern aus seinen und seiner Zöglinge Bemühungen allen den Vortheil ziehen wollen, den er ziehen kann? Nun aber wird die Beschaffenheit des Werkzeugs um so viel wichtiger, je mehr der Zwecke sind, die man durch den Gebrauch desselben zu erreichen denkt. — Vor allen andern sollen die Bücher, welche zum Gebrauch für die Jugend bestimmt werden, belehrend seyn, sollen im Gemüthe des jungen Lesers Begriffe erzeugen, verbinden, vervollständigen, berichtigen, aufklären, ordnen: und je angemessener die Einrichtung eines Kinderbuchs diesem Zwecke ist, desto näher wird es dem Ideal der Vollkommenheit kommen. Weil aber die Belehrung der Jugend durch Bücher, weder die erste, noch die einzige, noch die vornehmste ist: so wird auf dem Verhältnisse dieses Lehrmittels zu den vorhergegangenen, gleichzeitigen und vorzüglicheren Lehrmitteln der größte Theil seiner Wirksamkeit beruhen. — Der Inhalt des Lesebuchs muß sich genau an diejenigen Kenntnisse anschließen, welche der junge Mensch erlangt hat, ehe er lesen lernte; aber es soll nicht dabei stehen bleiben, sondern es soll ihn weiter führen. Derjenige junge Leser soll bei dem Gebrauche desselben in seiner Erkenntniß weiter fortschreiten. s. Ideal eines Lesebuchs für Bürger= und Landschulen. Von M. Karl Traugott Thieme, Rektor der Schule zu Löbau. Leipzig, 1793. bei S. L. Crusius. 84 S. 8.

Mädchenschulen s. Mädchenunterricht.

Die Mädchen- und Töchterschulen müssen unter weiblicher Aufsicht stehen. Die Disciplin derselben gebührt Frauen. Alle dabei angestellten Lehrer sollen ein männliches Alter erreicht haben, und im bewährten Ruf wegen Rechtschaffenheit und Sittlichkeit stehen. Bei Freischulen und Dorfschulen ist es nicht so nöthig, wie bei den Töchterschulen, daß die weiblichen Klassen auch unter weiblicher Aufsicht stehen: denn Mädchen der niedern Stände müssen einigermaßen eine halb männliche Denkart bekommen, weil sie zu Verrichtungen gebraucht werden, bei denen Schüchternheit nicht an ihrer Stelle seyn würde. Solche Mädchen können auch öffentlich geprüft werden, ums Himmelswillen aber nicht die Zöglinge der Töchterschulen: diese dürfen durchaus nicht zur Schau gestellt werden; die feine weibliche Schamhaftigkeit ginge dadurch verloren. Dagegen sehe man bei den Freischulen und Dorfschulen doch ja darauf, daß die Mädchen nicht einen Unterricht erhalten, der in ihnen den Wunsch rege macht, kostbare Kleider zu tragen: auch sorge man für Lehrer, die schon durch Alter und Betragen Achtung für Religion und Sittlichkeit erwecken. Dyk.

Gute öffentliche Mädchenschulen nenne ich im Allgemeinen solche, worin die Jugend des andern Geschlechts in allem dem, was zu ihrer Ausbildung und Bestimmung gehört, auf eine zweckmäßige Art belehrt und geübt wird, so weit dieses die Einrichtung einer öffentlichen Schule und bloßen Lehranstalt verstattet. Aus dieser Erklärung leuchtet von selbst ein, daß man bei der Belehrung und Bildung der Kinder in diesen Schulen auf Geschlecht, Alter, Stand,

künftige Lebensart und bürgerliche Bestimmung Rücksicht nehmen müsse. Daraus folgt wieder, 1) daß die Mädchenschulen nicht zugleich Knabenschulen seyn können. Die Vermischung der Kinder beiderlei Geschlechts in öffentlichen Schulen hat so manchfache, in die Augen fallende Unbequemlichkeiten und Unschicklichkeiten, daß ich nicht nöthig habe, ein Wort weiter über die Sache zu verlieren. 2) Daß die Mädchen nach Verschiedenheit ihres Alters und ihrer Kenntnisse und Geschicklichkeiten in Klassen vertheilt werden müssen, kleine und große, junge und alte nicht zusammen in Einer Klasse unterrichtet werden können. 3) Daß Kinder aus niedern und vornehmen Ständen, sobald sie zu gewissen Jahren gekommen sind, wenigstens nicht durchaus einerlei Unterricht und Anleitung haben dürfen. 4) Daß in öffentlichen Mädchenschulen nicht blos für die Ausbildung des Verstandes, die Mittheilung gewisser Kenntnisse und die sittliche Veredelung gesorgt werden muß, sondern daß es auch darauf ankommt, den Kindern allerlei mechanische körperliche, nützliche Fertigkeiten und Geschicklichkeiten zu verschaffen. Die ganze Schulzeit muß also auf eine weise Art zur Erreichung dieser beiden Hauptzwecke genutzt und vertheilt werden. Die Frage wird nun seyn, was in den öffentlichen Mädchenschulen überhaupt gelehrt werden soll und kann? Ich will zuerst sagen, welche Bildung, welche Kenntnisse und Geschicklichkeiten ich für alle weibliche Wesen in allen Ständen nöthig erachte. Übung und Schärfung der Sinneskraft; Beförderung der Aufmerksamkeit; Erweckung und Bildung des gesunden Menschenverstandes, und des natürlichen sittlichen Gefühls; Beförderung des richtigen Verstehens der Sprache und der Fertigkeit, sich selbst richtig darin auszudrücken; lesen, schreiben, rechnen; einige vernünftige Kenntniß der Natur und insonderheit des Menschen selbst,

nebst den daraus fließenden praktischen Verhaltungsregeln; würdige Vorstellung von der Gottheit und unserm Verhältniß zu ihr; Kenntniß der menschlichen gesellschaftlichen Pflichten und Klugheitsregeln; Anhaltung zur größten Ordnung und Reinlichkeit im Anzuge und ganzen Verhalten; Beförderung und Bildung des Sinnes für das Schickliche und Wohlanständige; haushälterische Kenntnisse, stricken und nähen, sind Dinge, die zur Bildung jedes weiblichen Wesens gehören. Der ganze Unterschied, der in Rücksicht auf die verschiedenen Stände in dem Unterrichte und der Mittheilung dieser Kenntnisse und Geschicklichkeiten Statt finden darf, wird in dem mehr oder minder, und in der Art der Mittheilung bestehen. Dieser Unterschied kann und muß aber gleichwol von bedeutender Wichtigkeit seyn. Außerdem müßte man in den Schulen für die mittlern Stände noch einige Kenntniß in der Erdbeschreibung und Geschichte, Anleitung zum richtigen Verstehen und nützlichen Lesen eines guten Buches, zur Verfertigung eines schriftlichen Aufsatzes, eines Briefes u. s. w. zum Sticken, Zeichnen und Putzmachen gegeben werden. Für die vornehmsten und ersten Stände gehört denn nun, leider! freilich noch die Erlernung der französischen Sprache, und des Redens und Schreibens in derselben. Die Mädchenschulen müßten also in mehrere Klassen getheilt oder es müßten der Schulen mehrere seyn. Eine durchaus dazu tüchtige weibliche Person müßte die eigentliche Lehrmeisterin und Aufseherin einer solchen Schule seyn, nach Beschaffenheit der Umstände eine oder einige Gehülfinnen haben, und eine oder einige Personen unsers Geschlechts müßten in gewissen Kenntnissen und Fertigkeiten stufenweise Unterricht ertheilen. Die Schulzeit müßte schicklich vertheilt seyn, unter Handarbeiten und Ausbildung des Geistes. Vier bis höchstens fünf Schulstunden

täglich würden hinreichend seyn, weil die kleinern Mädchen viel Zeit zu körperlichen Bewegungen und zum Herumlaufen brauchen, die größern aber zu allerlei häuslichen Beschäftigungen müssen angehalten werden. Mehr als dreisig Mädchen dürften in keiner Klasse zusammen seyn. Solche Schulen müßten, so gut wie die öffentlichen Schulen für das männliche Geschlecht, der Aufsicht der Landesschulcollegien untergeordnet werden, und jede dabei angestellte und gebrauchte Person müßte, nach vorher gegangener Untersuchung und Prüfung ihrer Tüchtigkeit und Rechtschaffenheit erwählet und bestätigt werden. Es ist durchaus nothwendig, daß durch ein anständiges öffentliches Gehalt dergleichen öffentliche Personen in den Stand gesetzt werden, mit Gemüthsruhe, Befreiung von quälenden Nahrungssorgen und Freudigkeit ihrem Berufe nachzuleben. Wenn die öffentlichen Lehrer und Lehrerinnen der Jugend Armuth und Mangel drückt, so werden sie fast in allem Betracht unfähig, die Pflichten ihres Amtes zu erfüllen und den hohen Zweck desselben zu erreichen. Vorzüglich leidet auch ihr äußeres Ansehen und ihre bürgerliche Achtung darunter, und diese sind für ihren nützlichen Einfluß von größter Wichtigkeit. Für die Herbeischaffung des Geldes zu sorgen, hat der Staat die Verpflichtung. Stuve. s. Über einige verkannte, wenigstens ungenützte Mittel zur Beförderung der Industrie, der Bevölkerung und des öffentlichen Wohlstandes. Zwei Fragmente von J. H. Campe. Nebst einer Beilage vom Herrn Prof. Stuve. Wolfenbüttel 1786. in der Schulbuchhandlung, 158 und 112 S. kl. 8.

Mädchenunterricht s. Mädchenschule.

Man kann nicht Vernunftlehre und Gewerbkunde zu gleicher Zeit erlernen. Hiemit soll nun nicht gesagt seyn, daß die Mädchen bis zur Confirmationszeit weder nähen noch stricken sollen, und daß die Knaben nicht auch Manches treiben und sich in Manchem üben können, was auf ihr künftiges Gewerbe Bezug hat: aber diese Dinge sollen nur nicht zum Canon des Schulunterrichts gerechnet werden. s. Erziehungsunterricht. Dyk.

Was soll den Mädchen die Erzählung von politischen Fakten und Staatsaktionen, die ihnen so vorgetragen, ganz unverständlich bleiben, und nie das innerste Eigenthümlichste des weiblichen Sinnes berühren können? Die Geschichte muß, wenn sie für das Weib Leben haben soll, dem Weiblichen ganz assimilirt, ganz weiblich behandelt werden. Keine vage, allgemeine Völkergeschichte darf es seyn, dessen universeller Standpunkt nur allein dem universell gebildeten Gelehrten gehört: sondern ganz eigenthümlich nur allein eine Geschichte des weiblichen Geschlechts und des häuslichen Lebens, und der verschiedenen Erfindungen im Gebiete der häuslichen Welt. In der Ferne kann alsdann vor ihren Blicken das große Gemählde der Völker und des Weltlebens, und insbesondere der vaterländischen Begebenheiten aufgerollt, und so die weiter entfernt liegenden Gegenstände im tiefern Hintergrunde angereihet werden. Molitor. s. Weibliche Erziehung.

Der Religionsunterricht für Mädchen ist nicht von dem für Knaben vorgezeichneten ver-

schieden; denn gerade in der Religion wird der weibliche Geist wie der männliche zum Engel verklärt. Ohnehin sind Beweise z. B. für das Daseyn Gottes, auch bei Knaben sehr übel angebracht, wenn sie etwas anders geben sollen, als die innere Überzeugung aussprechen. Den Glauben dadurch begründen wollen, heißt ihn zernichten. Den Kinderglauben soll man heilig halten. Aber besonders bei Mädchen kann man sich auf das Gemüth verlassen, daß es der religiösen Lehre zusagen werde. Wenn also der Knabe mehr die Begriffe festhalten und weiter bearbeiten mag, so wird das Mädchen zwar auch diese Begriffe durchdenken, aber weniger dabei verweilen, und das muthe man ihm dann auch nicht zu. Am meisten wird ihm eine reflektive Moral zuwider seyn, da es das Lebendige des sittlichen Gefühls liebt, als seinen himmlischen Führer. Nur sey sein Lehrer entweder der Vater oder ein väterlicher Freund, oder eine Erzieherin, welche seine Liebe und Verehrung besitzt. Überhaupt ist für keine Art des Unterrichts ein würdevoller Lehrer mehr erforderlich, als für den religiösen; ein Jüngling sollte ihn nie ertheilen. Siehe Schwarz Erziehungslehre.

Was in dem Sprachunterricht für Knaben, und was für Mädchen gehöre, läßt sich nicht so leicht entscheiden. Sprachbildung gehört für beide, denn es ist Vernunftbildung. Aber gewiß ist es nicht bloß Herkommen, daß die Mädchen zu den alten Sprachen sogar keine Lust zeigen. Ist ja doch in der Weiblichkeit das Gemüthliche mehr vorherrschend, und die Natur selbst sucht alles das von dem weiblichen Wesen entfernt zu halten, was seine Natürlichkeit zerstören könnte. Darum mag das Mädchen nichts leiden, was die Sache des Gemüths der Reflexion

Preis gibt, und so wie man es sogar selbst zu dieser Reflexion nöthigen wollte, so könnte man es leicht um seine innere Wahrheit und Naivetät bringen. Dies ist der Grund, warum beinahe so wenig bei der Grammatik Glück und Segen für das Mädchen ist, als bei der Mathematik; es liebt auch in der Sprache nicht den Begriff. Man soll daher den Sprachunterricht der Mädchen mehr lebendig betreiben, und da sie allerdings auch nie Regeln fassen sollen, so mache man diese nur so anschaulich als möglich. Aber das kann ja alles nur in der Muttersprache geschehen, und dann wohl auch in einer andern, aber gewiß nur in einer lebendigen, die als lebendige gelernt wird: wie wollte also das Mädchen leicht zu einer alten todten Sprache kommen? Zwar mögen sehr gebildete Frauen ohne Gefahr ihrer Weiblichkeit die alten und überhaupt mehrere Sprachen lernen. Aus demselben Grunde fällt ihm auch die Orthographie gewöhnlich schwerer, als dem Knaben, und man kann es sogar als das Zeichen einer vollendeten Sprachbildung bei dem Weibe ansehen, wenn es orthographisch schreibt, da bei dem Knaben es noch lange nicht so viel bedeutet. Ebend.

Die schönen Künste gehören auch für das Mädchen, wie für den Knaben, obgleich manches Einzelne mehr für das eine, oder mehr für das andere Geschlecht seyn mag, worüber sich aber doch kaum etwas bestimmen läßt; nur in der Form des Unterrichtens gibt es einigen Unterschied. Ebend.

Zum Elementarunterricht des Mädchens gehört das Kopf- und Tafelrechnen bis auf einen gewissen Grad, die Formenlehre, die Bildung der lebenden

Sprache, die Religion mehr von Seiten des religiösen und moralischen Gefühls, anmuthige Gewandheit, besonders in der Tanzkunst, schönes Sprechen und Erzählen; aber auch die Zeichnungskunst, die Musik, das Schreiben und das Lesen. Doch zeigt sich auch hier in jedem etwas mehr Männliches und etwas mehr Weibliches, nämlich als letzteres: das Zeichnen nach der Natur, besonders Blumen und Landschaften, das Singen, schönes Lesen, mehr mit ruhigem Ausdruck als bis zur Deklamation. Allerdings soll auch das Mädchen zu der höhern Natur hin gebildet werden, allein ohne die Weiblichkeit zu zerstören. Wie weit man nun zu gehen habe, und wo die feine Grenzlinie gezogen ist, das kann weniger durch Wissenschaft bestimmt werden, als durch den richtigen Takt der Erziehungskunst. Daher wird auch ein erziehendes Weib von feinem Sinne bei dem Mädchen am ersten das Rechte treffen z. B. wie weit dieses grade in der Grammatik, in der körperlichen Anstrengung dürfe geführt werden. So viel ist gewiß, daß die Mathematik am weitesten von der weiblichen Natur entfernt, am nächsten aber die Geschmacksbildung liegt, vornemlich durch die Musik. Aber durch die Zeichnungslehre wird noch eine höhere Bildung des Mädchen begründet, weil sie zu einer Universalität hinüber führt, so weit sie noch der schönen Weiblichkeit vergönnt ist. Ebend.

Analytische und synthetische Methode.

Alle unsere Erkenntniß entspringt mit der Synthesis, einer Operation des Verstandes, durch die wir das Mannigfaltige in der Anschauung auf gewisse Weise erst nach einander durchgehen, einzeln

auffassen und mit einander zu einem Ganzen verbinden, oder erst eigentlich die Elemente zu unsern Erkenntnissen sammeln, und dann so mit einander zu einem gewissen Inhalte vereinigen, daß daraus eine wirklich inhaltsvolle Erkenntniß werde. Sie muß all überall der Analysis vorgehen, mit dem Besondern, mit dem einzelnen Fall und Gegenstand sich zuerst beschäftigen, einen Umstand nach dem andern auf allen Seiten betrachten, kurz nicht wie man gewöhnlich pflegte, vom Allgemeinen herab, sondern vom Einen zum Mehreren, zum Vielen und endlich zum Allgemeinen hinansteigen. Der Weg führt zwar langsamer, aber zuverläßig zum Ziel; auf ihm erlernt man erst wirklich, behält etwas Festes im Kopfe und stärkt durch Selbstübung den Geist zu neuen Anstrengungen. Bei der Methode, die von dem Allgemeinen herabsteigt, lernt man, es ist wahr, in viel kürzerer Zeit; allein man ist in Gefahr, daß man blos mit der Einbildungskraft auffasse, und vielleicht nie verstehe, was das Gedächtniß aufbewahrt, also eigentlich nichts erlerne, oder es kostet dann wenigstens doppelte Mühe, das, was man auf diese scheinbar verkürzende Art gelernt glaubt, sich durch Nachdenken, Reflexion, Versuche und Prüfung so zuzueignen, daß es aufhöre, bloßes Gedächtnißwerk zu seyn und wirkliche Verstandeserkenntniß werde. Jene anfängliche Richtung der Aufmerksamkeit aber auf einen einzelnen Gegenstand, jenes Auffassen der Theile desselben, so lange, bis man einen vollständigen Begriff von ihm hat, ist das erste Geschäft des Verstandes, das ihm schon die natürliche Logik vorschreibt, wenn er einen zuverläßigen und geraden Weg zur Erkenntniß gehen will; es ist die Methode, nach welcher die Menschheit im Großen das erlernt hat, was sie wirklich weiß, und sie entwickelt im Lehrling auch erst wahre Lust und innern Selbsttrieb. Sie muß allmäh-

lig wieder in allen Fächern der Wissenschaften dem Anfänger heilig und theuer gemacht werden: er muß mehreren Anstrengungen, längerer Ausdauer sich unterwerfen, und mühsamer aufsteigen, eingedenk des antiken: Multa tulit fecitque puer, sudavit et alsit; es kann und darf nicht mehr lange, alles modern umgekehrt, mit dem Universellen, mit den allgemeinen Überblicken, mit dem Obenabschöpfen begonnen werden, wenn es nicht zuletzt in Oberflächlichkeit und Seichtigkeit endigen soll. Sie wird aber wieder ihr gebeugtes Haupt erheben, diese Urmethode: dafür bürgen, nächst dem großen tiefen theoretischen Begründer derselben, der selbst diesen Weg ging, der eben so tiefe Gefühlmensch, der wieder ein Kind ward, um sie in ihrer Einfalt praktisch aufzugreifen, und auch dem blödesten Auge des bloßen Empirikers, bis zum Handgreiflichen in ihren unausbleiblichen Wirkungen vorzulegen, Kant und Pestalozzi. S. Wagners Versuch einer faßlichen Gesammt-Übersicht der Welt- und Völkergeschichte ꝛc.

In Ansehung der Ordnung, in welcher die Hauptsätze auf einander folgen, unterscheiden sich die analytische und synthetische Methode; indem diese vom Einfachen und Allgemeinen jene vom Bestimmteren anfängt. Jede hat ihre eigenen Vortheile und Unbequemlichkeiten. S. Grundsätze der Logik und Metaphysik von Joh. Georg Heinr. Feder, Hofrath und Prof. der Philos. zu Göttingen, bei J. Chr. Dietrich. 1794. 375 S. 8.

Analytisch ist die Methode, wenn ich von dem Schluß- oder Hauptsatz ausgehe, und ihn bis auf seine letzten Gründe zurück resolvire; synthe-

tisch aber, wenn ich von den ersten Principien ausgehe, und so immer fortschreite, bis ich auf den Hauptsatz, von dem die Rede ist, komme. S. Vorlesungen über die Federsche Logik und Metaphysik für Anfänger auf Schulen und Universitäten. 1ter Thl. über die Federsche Logik. Lemgo, bei Meyer 1793. 392 S. 8.

Bei der analytischen Methode steigt man von den Folgen zu den Bedingungen, von den Resultaten zu den Gründen auf; daher erhält sie auch den Namen der regressiven Methode. Diese Methode ist gewöhnlich die leichtere, wenn gleich zuweilen die weitläuftigere. Bei der synthetischen Methode steigt man von den Bedingungen zu den Folgen, von den Gründen zu den Resultaten ab, daher heißt sie auch progressive Methode. S. Grundriß einer reinen allgemeinen Logik nach Kantischen Grundsätzen, zum Gebrauch für Vorlesungen, begleitet mit einer weitern Auseinandersetzung für diejenigen, die keine Vorlesungen darüber hören können, von J. G. C. C. Kiesewetter, D. und Prof. der Philos. Zweite völlig umgearb. und verm. Aufl. Berlin, bei F. T. Lagarde. 1795. 579 S. 8.

In wie ferne man die analytische Methode der synthetischen entgegensetzt, ist es diejenige Lehrart, wo man von dem, was gesucht wird, als ob es gegeben sei, ausgeht, und zu den Bedingungen aufsteigt, unter denen es allein möglich ist. Die synthetische nimmt den entgegengesetzten Gang. Hieraus kann die Anwendung und der Gebrauch derselben begriffen werden. Bei Beobachtungen geht man analy-

tisch zu Werke, wenn man von dem Erfolg der Erfahrung anfängt, und sucht die Umstände, worin sie gemacht werden muß, die Vorbereitung dazu, oder den Versuch so zu bestimmen, daß der verlangte Begriff oder Satz auf eine bestimmte und sichere Art herausgebracht wird. Der synthetische Weg hingegen besteht darin, daß man von gewissen Datis oder Vordersätzen ausgeht, und läßt der Natur den Schlußsatz angeben, der daraus folgt. Es sind dieses Fragen, die man der Natur vorlegt, wobei man von der Antwort nichts voraussieht. Es kommt hierbei auf zwei Stücke an, einmal, daß man die Natur recht frage, und zweitens ihre Antwort recht verstehe. Beides erklärt die Logik. S. Neues philosophisches allgemeines Real-Lexicon, oder Wörterbuch der gesammten philosophischen Wissenschaften, in einzelnen, nach alphabetischer Ordnung der Kunstwörter auf einander folgenden Artikeln. Aus verschiedenen Schriftstellern gezogen, von Joh. Christian Lossius, Prof. zu Erfurt. 1ter Band. Erfurt, bei J. E. G. Rudolphi. 1803. 759 S. 8.

Naturgeschichte.

Ist es auch gut, daß den Kindern in der Schule und beim Privatunterrichte so viel aus der Naturgeschichte vorgetragen wird? Ehedem hat man hierin zwar zu wenig gethan, jetzt aber scheint man zu viel zu thun, weil sich doch nicht wohl absehen läßt, wozu es dienen könne, daß man die Kinder mit so vielerlei Insekten, Pflanzen und Steinen bekannt mache, mit denen sie in ihrem künftigen Berufe wenig in Collision kommen werden.

Ich halte den Unterricht in der Naturgeschichte gerade für einen der lehrreichsten und zweckmäßigsten, den man den Kindern in ihrer frühern Jugend geben kann. Mit der Natur wachsen sie groß. Von ihrer ersten Kindheit an machen sie Bekanntschaft mit allen natürlichen Dingen: warum sollte man den ersten Unterricht nicht an die ersten Erfahrungen anknüpfen, die sie zu machen täglich Gelegenheit finden? Aber das gebe ich zu, daß dieser Unterricht wohl noch anders beschaffen seyn könnte, wie er gewöhnlich zu seyn pflegt, und daß man dabei weniger das Gedächtniß als den Verstand und das Nachdenken der Kinder beschäftigen sollte; so wie ich mir überhaupt angelegen seyn lasse, mehr dafür zu sorgen, daß meine Kinder sich selbst unterrichten mögen, als daß ich ihnen die Kenntnisse gleichsam auforingen sollte, die sie sich erwerben müssen. Mein erster Unterricht besteht in Unterredungen. Immer pflege ich mich am liebsten von natürlichen Gegenständen mit meinen Kindern zu unterreden. Aber anstatt daß ich ihnen viel erzähle, müssen sie mir viel erzählen, wozu Kinder ohnehin schon sehr geneigt sind, und nur meine eingestreuten Fragen leiten das Gespräch dahin, wohin ich es führen will. Diese Methode gewährt Vortheile, die man auch beim öffentlichen Unterrichte nicht aus der Acht lassen sollte. Sie setzt unmittelbar schon Aufmerksamkeit voraus, und man hat also nicht erst nöthig, sie zu erwecken, und, welches noch schwerer ist, sie in jedem Augenblicke zu unterhalten. Sie beschäftigt die Seele des Kindes weit mehr, als wenn man lehrt, und man gewinnt doch das nämliche dabei. Anstatt, daß ich dem Kinde sage, die Fliege hat sechs Beine, frage ich lieber: wie viel Beine hat die Fliege? zähle sie einmal! Gieb einmal Acht, wie und wozu sie die Beine braucht! Anstatt, daß ich den Kindern erzähle, wie alt die Hirsche werden, wo sie sich

aufhalten, welche Nahrung sie genießen ꝛc. muntere ich sie auf, den Jäger oder Forstmeister darnach zu fragen; und so lerne ich oft noch selbst etwas bei dieser Gelegenheit und nicht selten etwas, was ich noch in keinem Handbuche der Naturgeschichte gefunden habe. Den Anfang des Unterrichts mache ich immer mit *wirklichen Erfahrungen*. So oft wir auf unsern Spaziergängen auf ein Vogelnest oder einen Ameisenhaufen stoßen, rufe ich meine Kinder herbei und lasse sie *beobachten*. Des Abends unterhalten wir uns von dem, was wir gesehen und beobachtet haben, und dann erst setze ich aus dem Vorrathe meiner Kenntnisse so viel hinzu, als ich gerade für jetzt nöthig finde. Gewöhnlich gehen wir dann mit der Verabredung aus einander, daß wir uns über dieses und jenes noch weiter erkundigen wollen. Immer sind es *Individua*, die uns den nächsten Stoff zur Unterhaltung geben. Wenn wir von Kühen reden, so sind es *unsere* Kühe; wenn wir von Pferden sprechen, so sind es die, die *uns gezogen* und *getragen* haben; wenn wir von Pflanzen oder Bäumen reden, so sind es die, welche in *unserm* Garten, auf unserer Wiese, in unsern Wäldern und Bergen stehen. Aber wir vergleichen oft mehrere Gegenstände mit einander. Finden wir eine Blume wieder, so erinnern wir uns an alle die Oerter, wo wir ähnliche gefunden haben. Führt uns der Zufall eine neue Muschel in die Hände, so holen wir die andern hervor, die wir gesammelt haben, und suchen die Aehnlichkeiten oder Verschiedenheiten zwischen beiden auf. Oft frage ich: welches sind die größten, welches sind die kleinsten von den Pflanzen oder Insekten, die wir genannt haben? Nenne mir einmal die Thiere, welche Hörner haben? die Vögel, welche in Stuben gehalten werden? die Insekten, welche die Menschen peinigen? u. s. w. Solche Fragen lassen

sich ins Unendliche verändern, und reizen die Aufmerksamkeit der Kinder unaufhörlich zu neuen Wahrnehmungen und Versuchen. Dadurch, daß die Kinder alle Naturalien kennen lernen, die sich in unserer Nähe befinden, erlangen sie den Vortheil jeden Augenblick die Natur selbst um Rath zu fragen, wenn ihnen eine Bedenklichkeit aufstößt, und sich durch den Augenschein zu belehren, so bald sie sich auf einer Unwissenheit ertappen. Auf diesem Wege sind wir nun schon so weit fortgegangen, daß wir manches Lehrbuch der Naturgeschichte überholt haben. Von den Pflanzen, mit denen wir uns auf diese Art näher bekannt gemacht haben, die wir von ihrem ersten Aufkeimen an bis zur völligen Reife ihrer Frucht betrachtet, die wir des Morgens und des Abends im Sonnenscheine und Regen besucht, die wir aus der Wiese in unsern Garten, und aus dem Garten in unsere Stube verpflanzt haben, die wir bald von dieser, bald von jener Seite besehen, mit unsern Händen befühlt und mit Bleistift oder Kreide mehr denn einmal abgezeichnet haben, deren Blüten wir zergliedert, deren Stängel wir zerschnitten, deren Blätter wir getrocknet und gepreßt haben — von diesen Pflanzen wissen wir unendlich (!) mehr, als uns die botanischen Handbücher lehren können. Wenn wir diese nachschlagen, thun wir es ebenfalls nur darum, um die lateinischen und französischen Namen uns zu merken, die wir auf den Pflanzen nicht geschrieben finden, und alle aus- und inländische Brüder und Verwandten kennen zu lernen, die mit unserer Pflanze zu Einer Familie gehören. S. Journal für Kinder, Eltern und Erzieher. 2te Abtheil. Der Rathgeber. Herausgegeben von F. J. Bertuch und C. Ph. Funke. 1ter Jahrg. Mit ausgemalten und schwarzen Kupfern. Weimar, im Verlag des L. J. Comptoirs 1806. 47 S. 8.

Wie lehrt man Kinder im Buche der Natur lesen? Oder Sokratische Unterhaltungen eines Lehrers mit seinen Schülern über Gegenstände der Natur. Von D. Joh. Paul Pöhlmann. 1tes Bändchen, mit 10 Kupfertafeln (Säugthiere). Erlangen, bei Joh. J. Palm. 1802. 2te durchgeseh. Aufl. 1807. 346 S. 8. Auch unter dem Titel: Versuch einer prakt. Anweisung für Schullehrer, Hofmeister und Eltern, welche die Verstandeskräfte ihrer Zöglinge und Kinder auf eine zweckmäßige Weise üben und schärfen wollen. 2tes Bändchen. — 2tes (3.) Bändchen. Mit 17 Kupfert. (Vögel). 1803. 255 S. 3. (4.) Bändchen, mit 7 Kupfert. (Amphibien und Fische) 1804. 304 S. — 4. (5.) Bändchen, mit 7 Kupfert. (Insekten) 1805. 198 S. und C. S. Erkl. d. Kupf.

Olivier.

Es gibt keine vortheilhaftere Anbahnung zur Orthoepometrie, als die elementarische Lautmethode, von Olivier. Wer nicht durch sie hat lesen gelernt, und sich in Artikulir-Mängeln befindet, wird, um sich glücklich orthometrisch zu bilden, wohl thun, wenn er sein Lesen zuvor durch die Olivierſche Elementarmethode reiniget, läutert, berichtiget. Perschke in seiner Orthometrie. Für Schulen jeder Art, besonders deren Lehrer, für beginnende Dichter, für höhere Lehrstühle und Kanzeln, für Schaubühnen und für Musiksetzung poetischer Stücke. Vom Kirchenrath P. Frankf. a. d. Oder, in der akad. Buchh. 1809. 370 S. 8. (3 fl. 18 Kr.)

Olivier (wer wird künftig den Namen nicht mit Liebe und Achtung nennen?), Olivier ist es, der den mühsamen Weg einer völligen Auflösung unserer Schriftzeichenverwirrung unternommen und zurückgelegt hat. Er hat die unentbehrliche neue Analyse der Sprache in ihre wahren Laut-Elemente zu Stande gebracht, und auf den Grund dieser Analyse eine solche Anordnung der gesammten Schrift-Elemente gebaut, wodurch jene verwirrte Lautbezeichnung aufs klarste auseinander gesetzt, und dadurch, so viel es nur möglich war, beseitigt wird. Mittels der auf solche Art gewonnenen Sprach- und Schrift-Elemententafel lernt nun das Kind die Wörter der Sprache aus ihren Lautbestandtheilen hörbar wirklich zusammensetzen, indessen es die correspondirenden Schriftzeichen zum Schriftworte sichtbar zusammensetzt. Und indem beides genau verbunden im ganzen Unterricht durchgeführt wird, und mittels dieser Verbindung das Kind zum Gesammtlaut und Gesammtzeichen des Wortes gelangt, so prägen nun auch die Schriftbestandtheile unter den Lautbestandtheilen sich ihm ein, statt dessen es in der alten Methode die einzelnen sichtbaren und hörbaren Bestandtheile bestmöglichst unterschlagen mußte, um endlich zu dem Gesammtlaute zu kommen, den wir ihm abzwangen. So ergibt sich von selbst aus Oliviers Lesenlehren zugleich die beste Anleitung zum Rechtschreiben, oder vielmehr das Rechtschreiben ist schon während des Lesenlernens wesentlich vorbereitet, da es nach der alten Methode eine alsdann völlig noch übrige, schwierige, und von den Meisten, die Lesen gelernt hatten, daher nie erlernte besondere Kunst war. Eine ansehnliche Reihe von Männern, auf deren Urtheil in philosophischen und pädagogischen Angelegenheiten zu achten das Publikum lange gewöhnt ist, hat für den entschiedenen Werth dieses nur

mit unermüdetem Fleiße, einer dadurch erworbenen tiefen und umfassenden Einsicht und feuriger Liebe zur Sache zu vollbringen gewesenen Werkes gesprochen; von Andern ist es schon praktisch bewährt. — Der Zweck des Lesenlernens selbst als die nächste Rücksicht stand nach der Beschaffenheit unserer Schrift, und unumstößlichen theoretischen Gründen, auf keinem andern Wege mit der Leichtigkeit, Vollständigkeit und Sicherheit zu erreichen, womit er nunmehr nach Oliviers Methode erreicht werden kann. In Rücksicht auf jene stete Entwickelung der Kräfte, die uns für die erste Kindheitsperiode jetzt noch mehr ans Herz gelegt ist, gewährt die Oliviersche Methode nicht nur um deßwillen, daß sie Zeit und Kraft auf unglaubliche Weise erspart, und einer wahren Verschwendung der ersteren, und Lähmung der letzteren von Grund aus vorbeugt, einen schon unschätzbaren negativen Vortheil, sondern bietet auch zu wirklicher Erweckung der Kräfte ein großes Hülfsmittel dar, und macht dadurch die Kunst, das Lesen zu lehren, nun wirklich zu einem solchen Theile des Elementar-Unterrichts, für welchen in jeder wesentlichen Hinsicht nichts zu wünschen mehr übrig ist. Darauf also gründe ich die Überzeugung, wie bei der schon eben so hergebrachten, als für immer bestehenden Nothwendigkeit des Lesenlernens, für die allmählige Ausführung der großen Gesammt-Reform kein günstigerer Umstand sich ereignen, kein wesentlicheres Mitverdienst erworben werden konnte, als gerade durch das in der Olivierschen Methode dargebotene Mittel, jedem durch jene Reform aufgestellten, auf Entwickelung der Kräfte gerichteten oder subjektiven Zwecke, durch eine solche Erleichterung des objektiven Zweckes in einem wesentlichen und schon beständig im Gange gewesenen Theile des ersten Unterrichts fürs erste den Weg zu bahnen;

wogegen die ferner bestandene Nothwendigkeit der bisherigen Zeit- und Kraftverschwendung in der verkehrten alten Methode fürs erste immer noch ein schwer zu überwindendes Hinderniß gewesen seyn würde, um zur Beförderung neuer großer Absichten zu gelangen. So hoffe ich denn allerdings, daß, wie Pestalozzi's Ideen und das alte Buchstabirwesen einander aufs entscheidendste widerstrebt hätten, Pestalozzi's Anschauungs-Elemententafel mit der Olivierschen Sprach- und Schrift-Elemententafel sich innig vereinigen werde, um den Gang der menschlichen Entwicklung zu seinen großen Naturzwecken mit Sicherheit zurück zu leiten. S. Versuch einer Einleitung in die Grundsätze des Pestalozzischen Elementar-Unterrichts. Nebst einem Anhange über die Oliviersche Lese- und Rechtschreibungs-Lehrmethode. Von J. F. W. Himly. Berlin, bei Haude und Spener 1803. 210 S. 8.

Über den Karakter und Werth guter natürlicher Unterrichtsmethoden. Ein Wort zu seiner Zeit gesprochen, von F. Olivier. Leipzig, bei H. Gräff 1802. 82 S. gr. 8. (8 gl.).

Nachtrag einiger wichtiger Zeugnisse und Urtheile über meine neue Methode, lesen und rechtschreiben zu lehren. Ein Anhang zu der Schrift über den Karakter ꝛc. Leipzig 1802. bei Gräff. 30 S. gr. 8. (3 gr.).

Die Kunst lesen und rechtschreiben zu lehren, auf ihr einzig wahres, höchst einfaches und untrügliches Grundprinzip zurückgeführt. Eine glückliche in jeder Sprache anwendbare Entdeckung und Erfindung. Von F. Olivier,

Prof. und ehemaligem Elementarlehrer am philanthropischen Erziehungsinstitute. Erster theoretischer Theil. Eines neuen Elementarwerks, oder allgemeinen Lehrbuchs über die, in jedem besondern Fache des Elementarunterrichts der Kinder als die beste und natürlichste sich empfehlende Lehrmethode. 1ter Band. Dessau 1801. 72 und 8 S. gr. 8.

Ortho = epo = graphisches Elementarwerk oder Lehrbuch über die in jeder Sprache anwendbare Kunst rechtsprechen, lesen und rechtschreiben zu lehren. Von F. Olivier. Erster theoretischer Theil, enthaltend die Darstellung des ortho = epo = graphischen Systems. Dessau, im Verl. der Schulbuchh. 1804.

Physik.

Naturwissenschaften.

So allgemein die Naturwissenschaften unter die wesentlichen Gegenstände des Schulunterrichts aufgenommen sind, so haben doch diese Zweige vor andern das Unglück, auf den meisten Schulen, ohne methodischen Plan in das Schulsystem verwebt zu seyn. Ihrem formalen Werthe nach noch wenig gewürdigt, scheint man sie, außer beim untersten Elementarunterricht, kaum als allgemeines Bildungsmittel zu benuzzen, und obschon ihres realen Werthes wegen eingeführt, selten zu bedenken, was eigentlich die Schule in diesem Unterricht leisten soll und darf. So weitschichtig, so schwierig, so verwandt mit andern Lehrzweigen diese Wissenschaft ist, so ergibt sich doch aus dem Classenpensum selten, daß auf ein durchdachtes,

zweckmäßiges Aufeinanderfolgen ihrer Theile, und ihr Verhältniß zu andern Unterrichtsfächern Rücksicht genommen ist, so daß alle Theile in einander greifen, und einander wechselseitig unterstützen, und Hülfskenntnisse zuführen. Die Schüler werden nach ihren Fortschritten in den Sprachen u. s. w. versetzt, und hören, ohne daß nach Vorkenntnissen gefragt wird, Physik, Astronomie, Technologie u. s. w. Um dieses bunte Gemisch fähiger und unfähiger, vorbereiteter und unvorbereiteter Schüler nicht abzuschrecken, werden alle Berechnungen, alle gründlichen Erklärungen, alle strengern Beweise aus der Mathematik vermieden, das Examiniren der Schüler unterlassen, auf festes Behalten nicht gedrungen, und diese Lehrstunden in bloße Erzählungs- und Unterhaltungsstunden verwandelt. Dieß ist besonders in den untern und mittlern Classen der Fall, wo diese Gegenstände als sogenannte gemeinnützige Kenntnisse betrachtet werden, die durchaus fragmentarisch gelehrt werden müssen, und zu deren Unterricht sich jeder Lehrer geschickt glaubt, sollte er auch nur in jeder Stunde erzählen, was er die vorhergehende gelesen hat. Gründliche Untersuchungen, allgemeine Ansichten, systematische Ordnung gehören auf die Akademie, heißt es. Mit eben dem Rechte könnte man den mathematischen Unterricht auf Schulen in historische Erzählung der wichtigsten Wahrheiten verwandeln. Wählt ein Lehrer oft aus Bequemlichkeit, ein Handbuch, so kommt er z. B. bei der Naturgeschichte selten über die beiden ersten Thierklassen hinaus, und der Schüler lernt mehrere hundert Merkwürdigkeiten und Anekdoten von Säugthieren und Vögeln, hört die Beschreibung aller Spielarten (oft ohne Kupfer) an, weiß aber nichts von Insekten und Würmern, noch weniger von Pflanzen und Mineralien. „Besser weniges und gründlich!„ Allerdings. Ist aber Gründlichkeit ei-

ne umständliche Befassung der Oberfläche? Daß auf diese Weise wenig geleistet, viel Falsches und Überflüssiges gelehrt, und ein schulmäßiger Unterricht unmöglich wird, sind nur die geringern Nachtheile. Allein diese Methode zieht diesen Unterricht zu einem bloßen Gedächtnißspiele herab, raubt dem Schüler allen Geschmack an anderm Unterrichte, begründet die Meinung, daß diese Wissenschaften keines ernsten Studiums bedürfen, und bald sieht der Schüler diese Stunden als eine Entschädigung für die sauern Sprachstunden an. Sind denn vollends wöchentlich nur zwei Stunden diesen Fächern bestimmt, so möchte man mit Recht fragen, ob die erworbenen Kenntnisse die Nachtheile nur aufwiegen, die aus dem vergrößerten Vielerlei der Lehrgegenstände entspringen. In den obern Klassen hat es hingegen nicht selten den Anschein, als wolle man durch einen desto wissenschaftlichern Unterricht jene Mängel wieder gut machen. Man wählt ein gelehrtes Handbuch, erklärt es durch einen akademischen Vortrag, und wünscht sich Glück, wenn die Schule ein vollständiges Naturalienkabinet, oder einen schönen physikalischen Apparat besitzt, mit dem man die glänzendsten und neuesten Versuche anstellen kann. Was soll aber alsdann die Universität leisten? Worin liegt der Unterschied des Schulunterrichts und des akademischen? Wie steht es am Ende um die Kenntnisse des Schülers? Hat er wirklich diejenigen erlangt, die ihm Zeitlebens zu Statten kommen, wenn er höhere Curse anhören, oder früher oder später sich aus Büchern über einzelne Theile der Chemie oder der Mechanik unterrichten will? Sieht man doch fast täglich Jünglinge, die am Schlusse eines akademischen Vortrags, nachdem vor ihren Ohren die ganze Natur dualisirt, nachdem ihnen in jedem Organismus elektrische Thätigkeiten aufgewiesen werden, kaum darthun können, was positive und ne-

gative Größen sind, worin sich die beiderlei Elektrizitäten unterscheiden, und die noch Sauerstoff und Säure verwechseln! Sollte man also nicht diesen Unterricht ganz von der Schule wieder verbannen, oder wenigstens die gewöhnliche Methode ganz umschaffen? Jenes ja nicht, dieses aber unverzüglich. Diese Wissenschaften, die vor fünfzig Jahren diesen Namen noch nicht verdienten, werden täglich würdiger des menschlichen Geistes und des allgemeinen Studiums. Gründliche Kenntnisse darin werden bei den jetzigen riesenmäßigen Fortschritten der Industrie täglich unentbehrlicher neun Zehntheilen der Menschheit. Diese Wissenschaft gehört also auf jede Schule, indem ihr Nuzzen nicht blos durch den künftigen Stand oder Beruf bestimmt wird. Allein eben ihre Wichtigkeit macht die reife Überlegung nöthig, was der reale Zweck derselben auf allen Schulen sei. Und dieser ist offenbar vorbereitend. Der Schüler muß in den Stand gesetzt werden, entweder auf Spezialschulen oder Akademien höhere Cursus gehörig vorbereitet anzuhören, oder Bücher, die weiter führen, zu verstehen, oder in der Natur selbst mit richtigem Sinne zu lesen, oder in jedem Gewerbe, das er ergreift, die Prinzipien, worauf es beruht, einzusehen. Weiter soll der Unterricht auf Schulen (die nicht Spezialschulen sind) nicht gehen. S. Grundzüge der Elementarphysik oder methodischer Leitfaden für den ersten physikalischen Unterricht auf Schulen, von Christoph Bernoulli, D. der Philos. und Vorsteher einer Lehranstalt in Basel. Halle, bei Hemmerde und Schwetschke. 1807. 126 S. 8.

Pestalozzi.

Dyk nennt seine Methode die Exerziermethode, welche an die Stelle der sogenannten Sokratischen getreten ist, und sie scheint ihm der Tod aller Vernunftbildung zu seyn und muß wieder zu einem mechanischen Geplapper in der Religion führen. Die Exerciermethode taugt an sich nichts, und kann nicht geschwind genug wieder aus den Schulen verbannt werden. Fichte erklärt sich für die Pestalozzische Unterrichtsmethode in seinen Reden an die deutsche Nation.

Allerdings ist die Pestalozzische Methode in dem Sinne nicht neu, daß nicht die trefflichsten Erzieher in ihrem Maas ein Ähnliches gethan. Denn der Grund dieser Methode ruht auf Entwickelung der Anschauung. Ohne Anschauung kein Begriff und kein Wort, als Zeichen des Begriffs; die Anschauung selbst, als in der Endlichkeit, ist quantitativ bestimmbar durch Maas und Zahl. Dadurch stellt sich die Methode der Halb- und Vielwisserey entgegen, das Angeschaute soll nach seinen Maas- und Zahlverhältnissen gründlich gekannt werden, und der Zögling soll sich gewöhnen, nicht mit einem Worte sich bezahlt zu machen oder mit einer Erklärung in Worten, die er nicht begreift, weil ihm die Anschauung fehlt. Anders machte man es nach der philanthropinischen Methode, wo das Vorzeigen des Vielen und die reichliche Erklärung Sitte war, nicht eigne Entwicklung der Anschauung selbst an den Gegenständen. Weil der Grund der Pestalozzischen Methode so richtig ist; so zeigen sich die großen Wirkungen in denjenigen Theilen des Unterrichts, die unmittelbar mit Zahl- und Maasverhältnissen zusammenhängen. Dieses Gu-

te muß in allem Schulunterricht anwendbar seyn, in jeder Wissenschaft, die Theil nimmt an sinnlicher Anschauung. Des Vortrags Mechanismus ist auch gerade für diese Art der Wissenschaften geeignet, (z. B. für die Mathematik, bei deren Vortrag keine Abwechselung Statt findet), und ausserdem für allen Elementarunterricht des Lesens, Schreibens und Rechnens. Wie man dergleichen mechanische Geschicklichkeiten lernen will ohne Mechanismus, ist nicht abzusehen. Wenn aber die Anhänger der Pestalozzischen Methode meinen, jegliche Wissenschaft und Kunst, in denen nicht unmittelbar sinnliche Anschauung das Erste ist, nach ihrer Methode behandeln zu können: so ist dies eine Täuschung, die sich ihnen selbst durch die Erfahrung aufdecken wird. In allen philosophischen Wissenschaften z. B. ist die sinnliche Anschauung nicht das Erste, nicht in der Poesie, nicht in schöner Kunst überhaupt; wollte man diese auf das blose mechanische Lernen, auf blose Bestimmung durch Maas und Zahl zurückführen oder es wenigstens versuchen: so würde man den freien Schwung des Geistes lähmen, und der Idee, welche in ihnen vorherrscht, ihr Recht rauben. Diese Wissenschaften und Künste werden nur durch Entwicklung der Ideen und ihrer Verhältnisse zu den Mitteln der Darstellung ein Ähnliches gewinnen können, als jene andern durch Entwicklung der sinnlichen Anschauung in Maas- und Zahlverhältnissen. Wenn Pestalozzi und seine Schüler hiefür die beste Methode suchen: so thun sie, was von jeher geistvolle Männer durch Schrift und Rede erstrebt, und wozu ihre Werke das Muster geworden; obgleich in dieser idealen Region jegliche Erziehung und Ausbildung mehr den eignen Kräften des Individuums und dem unsichtbar leitenden Genius anvertraut bleiben muß. Hall. Lit. Zeit. N. 233. 1808.

Die Pestalozzische Methode hat den wesentlichen Vorzug jedes guten Unterrichts, daß der Lehrer weniger spricht als der Schüler; ein Vorzug, der dem großen Haufen in der Lehrzunft, welcher seine Geschäfte gut zu verrichten glaubt, wenn er nur von dem Gegenstande den Schülern unermüdet vorschwatzt, am wenigsten einleuchten wird. Desto mehr wird sich der wahre Lehrer darüber freuen, da er sich selbst zu beschränken weiß, um die eigene Geistesthätigkeit seines Lehrlings so viel wie möglich in Übung zu setzen. Er kann dann auch während der Lehrstunde, wenn die Sache einmal im Gange ist, sich zugleich mit irgend etwas anderem beschäftigen, das nur nicht ganz seine Aufmerksamkeit von den Kindern ablenkt, z. B. mit Vorschreiben; eben so kann die Mutter an ihrem Strickzeuge bleiben. s. Gebrauch der Pestalozzischen Lehrbücher bei dem häuslichen Unterricht und in Volksschulen. Von F. H. C. Schwarz, Pfarrer zu Münster. Giessen, bei Krieger. 1804. 52 Seiten, 8. (27 kr.)

Was Pestalozzi die Anfangspunkte der Kenntnisse nennt, waren von jeher bei meinem Unterricht die ersten Hauptübungen. Was Pestalozzi durch sein Quadrat bewirkt, um die Rechnung mit Brüchen ausüblich zu machen, u. s. w. das gelang mir noch besser durch Zerlegung der Kartenblätter in Hälften, Drittel, Viertel, Fünftel bis Hundertel und darüber.— Pestalozzi und seine Freunde werden nicht läugnen können, daß die Schüler guter Lehranstalten während ihres Unterrichts in der Sprache, in der Zahl- und Meßkunst zu den abstracten Begriffen von Wort, Zahl und Form in Pestalozzi's Sinne gelangt sind, ehe man etwas von Pestalozzi's Ausspruch hörte, und daß sie auch künftig dazu gelangen werden, wenn derselbe ihren Lehrern unbekannt bleibt. Aber, Dank

sey es dem braven Pestalozzi, daß er das Publikum an diese drei Hauptpunkte der Verstandesbildung so nachdrücklich erinnert hat! s. Anweisung für Mütter und Kinderlehrer, die es sind oder werden können, zur Mittheilung der allerersten Sprachkenntnisse und Begriffe, von der Geburt des Kindes an, bis zur Zeit des Lesenlernens von E. H. Wolke. In Verbindung mit dessen Erziehungslehre zum Gebrauche für die erste Kindheit. Mit 2 Kupfertafeln. Leipz. 1805. bei G. Voß, 501 S. gr. 8.

Die Pestalozzische Methode darf weder als Gesammt-Pädagogik, noch als umfassende Pädagogik des Zeitalters, sondern blos als eine Richtung der letztern, als gerade jetzt passendes Bildungsgesetz für die Füße und Hände an dem großen Menschen (unter welchem Bilde ihr die ganze Menschheit denken könnt) begriffen werden. Die höheren Organisationen an demselben sind ihr fremd; man darf sie daher gar nicht nach derselben beurtheilen. Was auch Niemeyer gegen sie als Universalerziehungsmethode in seiner Manier Treffendes gesammelt hat, sein Tadel kann ihren Geist in dieser Sphäre nicht treffen. Er hat die Stellung derselben zum Universum, und besonders zum Zeitalter in ihm, ganz und gar nicht begriffen und in Folge dieser Unkunde bei sehr kluger Beurtheilung des Einzelnen, zu klug ihr wahres Wesen übersehen. Die Pestalozzische Methode ist in ihrer Sphäre wahr, ihr Geist vollendet, die Form fast größtentheils gebildet, bald vollends fertig. Sie ist ein gerundetes Ganzes, aus welchem sich nicht blos einige Theile als sehr brauchbar in die allgemeine Erziehung herüber nehmen lassen. Wer das vorschlagen kann, muß die Formen eines fremden Genies seinem eigenen klügelnden Geiste unterwerfen, dabei

aber ersteres nothwendig verfehlt haben. Nur als ein Ganzes, im Pestalozzisch-Niedererischen Geiste gehalten, bezeichne ich sie als vollendete, gerade jetzt passende Bildung für den großen Haufen. s. Würdigung der Pestalozzischen Methode, wie sie Niederer darstellt, aus dem Standpunkte der wahren noch wenig gekannten Pädagogik, nebst einigen Ideen über die Platonische Ansicht der Erziehung. Zwei Abhandlungen vom Schuldirektionsrathe Riel zu Würzburg. Gotha, bei J. Perthes, 1808. 143 Seiten. 8. (1 fl.)

Philanthropinismus.

Die Philanthropine sind es, die das zerstreuende ohnmächtige Prinzip der Realien zuerst in den Jugendunterricht eingeführt haben, die den alten Ernst des Lernens und der geistigen Kraft vertilgten, eine Vielwisserei an die Stelle der Gründlichkeit setzten, die dem Charakter jene Bedeutlosigkeit gaben, daß er das Spiel einer jeden stark auf ihn einwirkenden Kraft wird; die eine Richtung zu höheren Idealen, wo nicht unmittelbar hinderten, doch wenigstens scheuten; die durch Kinderbücher und saftlose Moral den Geschmack verbildeten, und in dieser gesammten Tendenz Anfang der verderblichen Weisheit des Zeitalters wurden. Hall. Lit. Zeit. N. 233. 1808.

Die gewählten Namen Philanthropinismus und Humanismus sollen den Gegensatz des modernen und älteren Unterrichtssystems bezeichnen. Das moderne Erziehungssystem wird mit jenem Na-

men bezeichnet, nicht nur, weil dieses System in seinem vollendeten Gegensatze gegen das ältere zu allererst in dem Philanthropin hervor trat, und weil die Erinnerung an seinen geschichtlichen Zusammenhang mit jenem genug bekannten Institute seine wesentliche Eigenthümlichkeit am bestimmtesten ausdrückt; sondern auch, weil jenes System von seinen allerneuesten Pflegern und Vertheidigern, nicht weniger als von seinen früheren Begründern als eine Wohlthat für die Menschheit betrachtet und angekündigt wird. s. Niethammer.

Eine Veranlassung, welche zunächst die Unterrichtsmethode des Philanthropin in Anregung gebracht hat, zeigt sich allerdings theils in der Mangelhaftigkeit der öffentlichen Unterrichtsanstalten, die von Tag zu Tag fühlbarer wurde, theils in der wirklichen Fehlerhaftigkeit, zu welcher die ursprüngliche Einrichtung der Schulen und Gymnasien nach und nach ausgeartet war, die den ganzen Unterricht mehr und mehr in ein bloßes mechanisches Erlernen der alten Sprachen verwandelten — was zuletzt einen Widerwillen gegen dieselben erregte, der in dem Grade zunehmen mußte, in welchem die Einsicht lebendiger wurde, daß das Studium der alten Sprachen nicht Zweck an und für sich selbst, sondern nur Vorübung und Mittel seyn solle, die vollendetsten Meisterwerke der Kultur mit der Leichtigkeit, die der Genuß eines Kunstwerkes und die davon zu erlangende Bildung fordert, lesen und studiren zu können. Man begnügte sich nun nicht damit, den wirklichen Mißbrauch anzugreifen, und dessen Abstellung zu verlangen, sondern ging zu dem andern Extrem einer gänzlichen Herabwürdigung des allgemeinen Studiums

der sogenannten gelehrten Sprachen über. Aber selbst diese Geringschätzung der alten Sprachen und noch mehr die überwiegende Tendenz auf sogenannten Real-Unterricht, welche den eigenthümlichen Charakter von der Unterrichtstheorie des Philanthropin ausmacht, hat weit tiefer in der zur Herrschaft vorgedrungenen Denkart jenes Zeitalters liegende Gründe. Die Forderung realer Nützlichkeit war jetzt seit Friedrich dem Zweiten, an der Tagesordnung; reale Nützlichkeit aber hieß nur Einträglichkeit, materielle Production. In der Erziehung, in der Religion, in der Philosophie, in dem ganzen Umkreise der Geistesthätigkeit war praktisch jetzt das allgemeine Losungswort; nur, was unmittelbar ins Leben eingreifend, in der Anwendung förderlich war, wurde geachtet. Mit diesem Zeitpunkte begann der Erdgeist seine verderbliche Herrschaft unter uns. Wie die Richtung des Geistes auf die Erde in der angeregten äußeren Betriebsamkeit mehr und mehr zunahm, theilte sich dieselbe Richtung auch der geistigen Thätigkeit mehr und mehr mit; sogar das rein geistige Gebiet des Wissens blieb von dem Einflusse jenes Geistes nicht ganz frei. Von der einen Seite zeigte sich das Gute jener allgemeinen Tendenz auch in der Pädagogik. Mehr Betriebsamkeit, Thätigkeit kam auch in den Unterricht; der alte Schlendrian ward aus seiner trägen Behaglichkeit aufgestört; man berechnete mehr, was eigentlich zu thun sey, was man bezwecke, und wie man es am besten erreichen könne; Mängel und Gebrechen der hergebrachten Erziehungsweise wurden kühn angegriffen, der Mißbrauch des bloßen Zeichen- und Buchstabenwesens im Erziehungsunterrichte der verdienten Geringschätzung blos gestellt; ein größerer Umfang der Lehrgegenstände und vielseitigere Behandlung derselben wurde unerläßlich gefordert, und da-

durch zugleich um so nöthwendiger gemacht, auf Verbesserung der Methode zu denken, um in kürzerer Zeit mehr zu leisten. Von der andern Seite aber zeigt sich auch das Nachtheilige der allgemeinen Tendenz eben so unverkennbar in der Pädagogik. Sie erhielt eine überwiegende Richtung nach außen; die Kenntniß der Außenwelt wurde zur ersten Forderung des Unterrichts erhoben und dagegen die Beschäftigung des Lehrlings mit den geistigen Gegenständen der Ideenwelt in Mißcredit gebracht. Da zugleich die Schulzeit abgekürzt, und unmittelbar für Erwerbszweck und Brodwissenschaft verwendet werden mußte, um eilig in Amt und Brod zu kommen; da kamen die Realien zur Tagesordnung in den Schulen, da mußte vor allem andern auf materielle Kenntnisse das Hauptgewicht gelegt, und die Übung geistiger Lehrgegenstände hintangesetzt werden. In dieser Stimmung mußte man insbesondere bald auch finden, daß es weit besser in der Welt forthelfe, lebende Sprachen zu verstehen, als jene todten, die als ein todtes Kapital ohne Vortheil seyen; und man darf sich kaum noch wundern, daß die Herabwürdigung des Studiums der alten Sprachen bis zu dem Grade zunahm, daß endlich sogar laut und öffentlich die Erlernung jener Sprachen für entbehrlich erklärt wurde, und nur noch in einigen Klosterschulen — die aber eben deshalb als Muster des Pedantismus galten — ein ganz ungestörtes Asyl fand. In dieser Gährung der alten und der neuen Unterrichts-Methode, während noch in den Gymnasien bald die eine, bald die andere sich im Übergewicht erhielt, trat mit einemmal das Philanthropin zu Dessau als erster Versuch einer vollständigen Darstellung der modernen Theorie hervor. s. Der Streit des Philanthropinismus und Humanismus in der Theorie des Erziehungs-Unterrichts unserer Zeit dar-

ge-

gestellt von Friedr. Imanuel Niethammer, der Philosophie und Theologie D. und K. Baier. Central- Schul- und Studien- Rathe. Jena, bei Fr. Frommann. 1808. 359 S. 8.

Rechnen.

Sind für Übungen im Lesen zwei Drittheile der Vormittagsschule, ein Drittheil aber zum Schreiben genommen: so kann sehr natürlich das Rechnen in der Nachmittagsschule die Hauptsache werden. Dazu mag sich der Lehrer aus der Oekonomie, aus der Zeitrechnungslehre, aus dem Abschnitt von Maasen und Gewichten u. s. w. Beispiele bilden. Aber während das Rechnen dabei seine Hauptabsicht ist, vergesse er seine übrigen Zwecke nie. Das Rechnungsbeispiel soll richtig niedergeschrieben, besonders die Zahlzeichen sollen mit starken, deutlichen Strichen ausgedrückt seyn. Er schreibe es daher entweder selbst so an die Tafel, um es gut nachmahlen zu lassen, oder lasse es die Geübteren, Buchstabe für Buchstabe, richtig vorsagen, bevor alle es schreiben. Das Geschriebene mögen einige klar und bestimmt vorlesen. Kommt etwas darin vor, das die Kinder nicht kennen, so mache es der Lehrer mit wenigem kennbar. Jetzt lasse er einige der Geübteren laut die Rechnung machen, so, daß sie immer sagen, was sie thun, und warum dies. Die Ungeübtern hören zu, bis sie aufgefordert werden können, das nämliche Exempel auf die nämliche Weise nachzumachen. S. Paulus und Mannert allgemeines Lesebuch.

So entschieden auch der Werth einer genauen Bekanntschaft mit der Rechenkunst ist, und so viel ein zweckmäßiger Unterricht in derselben zur Bildung der Verstandeskräfte beiträgt: so wenig bemühen sich, im Ganzen genommen, Eltern und Lehrer, ihre Kinder und Schüler auf die rechte Art in dieser Kunst zu unterrichten. Gewöhnlich ist man schon zufrieden, wenn der kleine Rechenschüler die Zahlwörter in der Ordnung der natürlichen Reihenfolge der Zahlen von 1 — 100 gedankenlos hersagen, und etwa ein Exempel, das man ihm schon gehörig angesetzt vorlegt, ganz maschinenmäßig und ohne nur die dabei zu Grunde liegende Frage deutlich zu denken, ausrechnen kann. Ihn aber mit Zahlenbegriffen und Zahlenverhältnissen, mit unserm Decadensysteme, mit der Bedeutung unserer Ziffern, die sie von ihrer Stelle erhalten, mit den Gründen der gewöhnlichen Rechnungsarten, mit dem Wesen gebrochener Zahlen bekannt zu machen, und dahin zu bringen, daß er jede im bürgerlichen Leben vorkommende Rechnungsaufgabe beurtheilen, und ohne Beihülfe Anderer oder eines Rechenbuches selbst die Art und Weise ihrer Auflösung finden, viele Fälle wohl gar blos im Kopfe, ohne Hülfe der Ziffern, berechnen könnte, mit Einem Worte, ihn denkend rechnen, und rechnend denken zu lehren; daran wird, wie es scheint, noch gar selten gedacht. Diese meine Behauptung gründet sich auf eine sehr lange Reihe von Erfahrungen. S. Wie können Eltern ihren Kindern die Zahlenbegriffe von 1 — 100 auf eine zweckmäßige Art beibringen? Eine Einladungsschrift zu der am 12. und 13ten Juni anzustellenden öffentlichen Prüfung der Zöglinge der Realschule, verfaßt von D. Joh. Paul Pöhlmann, Direktor der gedachten Anstalt. Erlangen 1806. 27 S. 8. mit einer Tabelle.

Gewöhnlich führt man die Kleinen zum Rechnen so an: dem Säugling sagt man, wenn er anfängt zu lallen, die Zahlwörter vor, und glaubt, so bald er mehrere oder wenigere derselben in der Ordnung hersagt, er habe auch Zahlenbegriffe und könne zählen. Hätte er aber wirklich Zahlenbegriffe, so müßte er wissen, daß z. B. 14 nach Angabe des Wortes vierzehn aus den Zahlen 10 und 4 bestehe, und er müßte mit eben der Leichtigkeit sagen können, was übrig bleibt, wenn man 10 von 14 wegnimmt, als er sagen kann, was er, im Falle er einen Apfel und eine Birn in der Hand hat, übrig behält, wenn er den Apfel weggibt. — Nach und nach lernt das Kind die Ziffern kennen, und weiß höchstens, was sie als Einer, aber nicht, was sie als Zehner, Hunderter ꝛc. bedeuten. Kurz, es erhält keinen deutlichen Begriff von unserm Decadensysteme. Weiter hin lernt es den allgemeinen Satz: 4 mal 8 ist 32, weiß aber nicht, wie viel es Birnen austheilen müßte, wenn es jedem von vieren seiner Gespielen deren 8 geben wollte. Endlich schreibt man dem Rechenschüler eine Menge Ziffern vor, und lehrt ihn, eine andere Reihe, nach gewissen Regeln, die er sinnlos befolgt, dazu hinschreiben, ohne ihm zu sagen, was diese Operation bedeute, und warum der Erfolg gerade der seyn müsse, und kein anderer seyn könne. Daß dieses der allerelendeste Unterrichts-Schlendrian ist, bei dem sich die armen Kleinen in demselben Grade übel befinden, in welchem sich Eltern und Lehrer, die Etwas auf Gemächlichkeit halten, wohl befinden, springt freilich dem einsichtsvollen Pädagogen in die Augen. — Der Weg, den ich gehe, ist der, den uns die Natur selbst vorzeichnet, und auf welchem der Mensch ursprünglich zur Erfindung der Rechenkunst gelangte. Indem dieser nämlich die einzelnen Dinge, die er allenthalben vorfand, betrach-

tete, so mußte er bald bemerken, daß sie ihm hie und da und dort Einheiten der nämlichen Art darstellten. Nun bildete sein Verstand Zahlenbegriffe, zu deren Bezeichnung er hörbare und sichtbare Zeichen (Zahlwörter und Ziffern) erfand. Das Vermehren und Vermindern der Zahlen nahm er hierauf erst in concreto unzähligemal vor, ehe er es in abstracto durch Hülfe gewisser Zeichen that, und vom Besondern ging er zum Allgemeinen fort.

Eben so mache ich es mit meinen Schülern. Ihre Zahlenbegriffe erhalten sie durch Anschauung wirklicher Dinge der nämlichen Art; mit diesen Begriffen werden ihnen die willkührlichen Zeichen derselben bekannt gemacht; unser künstliches Decadensystem lasse ich vor ihren Augen entstehen, und vom Besondern gehen sie zum Allgemeinen, weßwegen es erst 2 mal 2 Bohnen, Aepfel heißt, ehe es heißen darf: 2 mal 2 ist 4. Die Veränderung, die sie auf eine künstliche Weise vermittelst der Ziffern an den Zahlen vornehmen sollen, müssen sie erst mit wirklichen Körpern vornehmen, um recht deutlich einzusehen, wie jenes Verfahren mit diesem übereinstimmt. Beim Zeichen müssen sie an das Bezeichnete denken, und jenes dürfen sie nie mit diesem verwechseln. S. Praktische Anweisung, Kindern die ersten Anfangsgründe der Rechenkunst auf eine anschauliche, den Verstand in Thätigkeit setzende und leichte Weise beizubringen, von D. J. P. Pöhlmann. 1tes Bändchen. Erlangen, bei J. J. Palm 1803. 2te mit 2 Tafeln vermehrte Aufl. 1807. 404 S. 8.

Ich halte es für sehr nützlich, wenn man sich bei Kindern, die erst anfangen, zählen zu lernen, beweglicher Körper bedient, indem schon das Hinlegen

und Wegnehmen dieser Körper, und der Umstand, daß das Kind sie selbst handhaben kann, dem Unterrichte nicht nur mehr Leben gibt und die Aufmerksamkeit des kleinen Rechenschülers mehr fixirt, sondern auch wirklich die Deutlichkeit befördert. Bohnen wähle ich deswegen, weil sie überall leicht herbei zu schaffen sind, und nicht über den Tisch wegrollen. Ebend.

Religion.

Wer selber ohne Gott in der Welt ist, läßt sein Kind, ohne Gefühl für das Göttliche, aufwachsen, als Wildfang; denn sagt er: „die Pietät muß man Niemanden aufdringen.„ Das ist ein wahres Wort; aber was man dem Kinde nicht aufdringen kann, das soll man in ihm wecken; denn es trägt den Keim des göttlichen Lebens in sich. Und diesen Keim des göttlichen Lebens ungeweckt und ungepflegt lassen, macht das wahre Wort zum einseitigen. Schämt ihr euch nicht, nur Pfleger des Thierischen im jungen Thiere zu seyn, und nicht Pfleger des Göttlichen im Bilde des Göttlichen? — Der fromme Vater möchte das Gefühl der Religion früh wecken in seinem Sohne; denn dies Gefühl, sagt er, ist das köstlichste, und das seligste. Ein wahres Wort: aber dadurch, daß der Knabe an langwährende religiöse Übungen, für die er noch nicht Sinn und Herz hat, gleichsam angeschmiedet wird, weckt man das religiöse Gefühl nicht, martert ihn obendrein ohne Zweck, und füllt ihn mit Abscheu für die Religion, und das macht das wahre Wort zum einseitigen. S. Über Erziehung für Erzieher. Von J. M. Sailer, Lehrer der Pädagogik. München, bei Jos. Leutner, Buchbinder 1807. 495 S. 8.

Was die meisten Eltern in der ganzen Laufbahn der Erziehung am meisten versäumen, ist gerade das Höchste, das Wichtigste — die Bildung des Kindergefühles zur Religion. Die Meisten glauben hierin an kein Können und an kein Sollen, da doch beides entschieden ist. Die Eltern können und sollen das Kindergefühl zur Religion früh bilden — und wenn sie nicht thun, was sie können und sollen, so richten sie einen unersetzlichen Schaden an. I. Das Gefühl des Göttlichen (das Religionsgefühl) kann in Kindern schon früh, und früher, als die kalte Welt nicht glauben würde, geweckt und gefördert werden. Gott ist die heilige Liebe, und Liebe nehmen die Kinder an liebenden Eltern am frühesten, am leichtesten und am liebsten wahr: sie können also zur Wahrnehmung der Liebe (Gottes) leicht und früh geleitet werden; so wie sie sich zur Wahrnehmung der Liebe auch gerne leiten lassen. II. Das Gefühl des Göttlichen soll im Kinde früh geweckt und gefördert werden. Die Eltern sollen die Stelle der Vernunft am Kinde vertreten — also das Höchste im Menschen (das Vernünftige, die Anerkennung des Göttlichen) wecken und fördern. Nun kann das Vernünftige nur als Gefühl in den Kindern geweckt werden. Und III. wenn das Gefühl des Göttlichen in Kindern nicht früh geweckt und gefördert wird, so ist der Schaden unersetzlich. Denn wenn das Gefühl des Göttlichen nicht geweckt wird, so wird das Thierischleidenschaftliche übermächtig, und die Übermacht des Thierischleidenschaftlichen raubt dem Keime des Göttlichen Boden und Saft und Kraft, und erschwert dem Keime des Sittlichen und selbst auch dem Keime des Verständigen die Entwickelung gar sehr. Ebend.

Wer seinen Zögling gut haben will, der komme nicht nur hie und da auf Religion zurück, als auf etwas, das auch Werth hat, und das etwa einen großen Werth hat; sondern er setze die Religion schlechtweg oben an. Ich sage, er setze die Religion schlechtweg oben an, und setze sie, so wie in seinem Leben, also auch in seinem Amte, als Erzieher, oben an. Denn was ist das Böse, dessen Übergewicht sich so bald im Menschen offenbaret, und der Erzieher voraussetzen muß, anders, als Vergessenheit des Göttlichen, Nichtachtung des Göttlichen, Irreligion? Was ist das Wesen der moralischen Erziehung anders, als der Offensiv- und Defensiv-Krieg wider das Böse, und was ist dieser Krieg wider das Böse anders, als ein Krieg wider die Vergessenheit, Nichtachtung des Göttlichen, wider Irreligion? Was ist die Einweihung des Zöglings in die heilige Taktik anders, als die Rüstung desselben zum Streite wider das Vergessen und Nichtachten des Göttlichen, wider das irreligiöse Princip? Was ist der Respect für das Heilige, ohne welchen kein Zögling gut werden kann, anders, als lebendige Religion? Was ist in der schönen Kindlichkeit, und in der kindlichen Schönheit, die der Erzieher festhalten, bilden, stärken soll, das Schönste, wenn es nicht das Trauen und Glauben an das Höhere, wenn es nicht Religion ist? Was ist das reine Beispiel des Guten, das der Erzieher in sich und in Andern dem Blicke des Zöglings vorhalten soll, anders als das Beispiel der stillen, ununterbrochenen, im heiligen Leben erscheinenden und durchscheinenden Religion? Wie kann dem Zöglinge das Gute zur Gleichsam-Natur werden, wenn ihm nicht der Blick zum Heiligen, wenn ihm nicht der Aufschwung des Gemüths zum Göttlichen, wenn ihm nicht Religion zur Gleichsam-Natur wird? Was werden alle Anleitungen des Zöglings

zur Ordnung, zum Dulden und Entbehren, zur Reinlichkeit, zum wohlanständigen, zum bevorkommenden Wesen ausrichten, wenn nicht sein Innerstes eine gerade, feste Richtung des Gemüthes zum Wahren, Guten, Schönen Bestandheit gewinnen können, wenn sie nicht Richtung zum Urwahren, zum Urguten, zum Urschönen, wenn sie nicht Religion geworden seyn wird? Was wird endlich in dem Erzieher das Bild des Guten, die Liebe des Freundes, den Ernst des Gebieters, die Beredsamkeit des Lehrers, und die unbesiegliche Langmuth des menschlichen Menschen vereinigen, wenn nicht Religion (die die Seele des Guten, die Kütte des Getrennten, das Band des Vollkommenen ist) diese Vereinigung zu stiften vermag? Die religiös=sittliche Bildung ist also die Krone der Erziehung, und nur durch sie wird das höchste Bedürfniß des Zöglings befriedigt. Ebend.

Religion muß herrschendes Princip in dem Menschen werden, wenn die Erziehung ihr erhabenes Ziel erreichen soll. S. Archiv für das katholische Kirchen= und Schulwesen, vorzüglich in den rheinischen Bundesstaaten. Herausgegeben von einer Gesellschaft. 1ter Band, 1tes Stück. Mit einem Kupfer, Frankfurt a. M. in der Andräischen Buchh. 1809. 178 S. 8.

Schreiben.

Bei dem Schreibunterrichte herrscht in den meisten Elementarschulen der elendeste Schlendrian. Ohne alle Vorbereitung setzt man den kleinen Schreibschüler mit seiner neu geschnittenen Feder, und mit seinem in Octav gebrochenen Bogen Papier an den Schreibetisch, linirt ihm eine Seite, schreibt ihm einen Buchstaben, (oft nicht einmal den einfachsten) vor, und sagt: da! das machst du nach. Will man ihm die Sache ja recht erleichtern, so zieht man ihm wohl noch die Buchstaben mit Bleistift vor, und läßt sie ihn mit Dinte überschmieren. — Hat er diese Schmiererei — etwas anders ist's in den meisten Fällen nicht — eine Zeitlang getrieben: so muß er seinen Weg ohne Wegweiser machen, und Buchstaben, Sylben und Wörter nach einer Vorschrift bilden, wobei ihm der Lehrer selten eine Minute lang zu Hülfe kommen kann. Ist nun eine Seite voll geschrieben: so nimmt dieser (welches aber der Fall nicht in allen Schulen ist) das Schreibebuch, corrigirt (meistens ausser den Schulstunden) auf den Rand, was er für nöthig findet, und gibt es dem Schüler mit dem Bedeuten zurück, die corrigirten Buchstaben genau anzusehen, und sie ein andermal besser zu machen. Daß dieses ganze Verfahren entweder gar nicht, oder äusserst langsam zum Ziele führe, lehrt häufig die Erfahrung; daß es nicht dahin führen könne, erhellet aus der Natur der Sache. Wer schreiben lernen soll, der soll die Fertigkeit erlangen, gewisse Figuren (unsere Schriftzüge) einer bestimmten Norm gemäß, aus dem Kopfe zu zeichnen. Niemand kann aber eine Figur gehörig zeichnen, dem sie nicht nach allen ihren einzelnen Theilen, und mit allen Verhältnissen, die diese zu einander haben müssen, auf das lebhafteste vor-

schwebt, daß er, vermitelst desselben, Entfernungen und verschiedene Richtungen, so wie Stärke und Feinheit von Linien, auf das genaueste abmessen kann. Die Begriffe von den Verhältnissen und verschiedenen Richtungen der Theile eines Buchstabens werden aber bei der oben angegebenen Schreiblehrmethode gar nicht entwickelt und die Übung des Augenmaßes ist dabei so unbedeutend, daß ich sie fast = 0 annehmen möchte.

Das sogenannte Vorziehen der Buchstaben mit Bleistift ist dem Anfänger im Schreiben eben das, was dem Kinde, welches laufen lernen soll, das Gängelband ist. Beides ist schädlich, weil beides die Kinder hindert, ihre Kräfte gehörig anzustrengen, und sie dadurch zu stärken. Man irrt sich gewaltig, wenn man meint, durch das erwähnte Vorziehen der Buchstaben werde den Kindern die Figur derselben recht eingeprägt, und ihnen das Nachbilden derselben erleichtert. So wie überhaupt freiwilliges Reflectiren nicht Sache des Kindes ist, so ist es auch nicht Sache des Schülers, der einen mit Bleistift vorgezeichneten Buchstaben mit Dinte überzieht. Blindlings fährt er darüber hin, unbekümmert, ob er genau auf dem angezeigten Wege bleibe, oder ob er zu weit links, oder zu weit rechts, zu hoch oder zu tief komme, einen Strich zu grob oder zu fein, eine Schlinge zu groß oder zu klein mache. Die zu zeichnende Figur genau zu betrachten, und ihre verschiedenen Theile mit einander zu vergleichen, die Verhältnisse, die diese zu einander haben, sorgfältig auszuspähen, das ist nicht, das kann nicht Sache des Kindes seyn. Könnte es aber auch wirklich mit dem Scharfblicke eines Zeichenmeisters die mit Bleistift vorgezeichneten Buchstaben betrachten: so würde es doch eine unrichtige Vorstellung von ihrer Figur erhalten, weil man mit

Bleistift, wenn man ihn nicht fast bei jedem Buchstaben spitzt, Haar- und Grundstriche unmöglich gehörig bemerkbar machen, also dem Buchstaben seine richtige Figur und seinen Theilen das rechte Verhältniß zu einander nicht geben kann. Der erste beste Versuch kann jeden von der Wahrheit des hier Gesagten überzeugen. Man thue an ein Kind, das bereits vier Wochen lang mit Bleistift vorgeschriebene Buchstaben mit Dinte überzogen hat, Fragen, die auf die Figur eines Buchstabens und auf das Verhältniß seiner Theile zu einander Bezug haben, und man wird keine befriedigende Antwort erhalten. Der nämliche Fall wird meistens auch bei denjenigen Kindern Statt finden, denen man die Buchstaben blos mit Dinte vorschreibt, mit Aufforderung, sie so nachzuzeichnen. Ob diese gleich gezwungen sind, die vorgeschriebenen Buchstaben mit mehr Aufmerksamkeit zu betrachten, als diejenigen, welche vorgezeichnete Züge nur mit Dinte überziehen: so abstrahiren sie sich doch nicht die Begriffe von bestimmten Umrissen derselben und von den Verhältnissen, welche ihre Theile zu einander haben müssen. Vergeblich sagt man dann einem solchen Kinde, dein Buchstabe ist nicht schön; so mußt du ihn machen. Das Kind findet ohne sorgfältige Entwickelung mehrerer Begriffe z. B. der Begriffe von grössern und kleinern Winkeln, von krummen und geraden Linien, und ohne geschickte Anleitung von Seiten des Lehrers den Unterschied zwischen seinen mißrathenen und den ihm als schön angepriesenen Buchstaben durchaus nicht. Es ist ihm ungefähr zu Muthe, wie einen Nichtkenner der Mahlerei, der den Unterschied zwischen einem guten und schlechten Gemählde angeben sollte. So wie dieser nicht sagen kann: Hier ist zu viel Schatten, dort zu viel Licht, diese Schlangenlinie ist zu gebogen, jener Theil ist gegen diesen gerechnet, zu breit ꝛc.:

so kann jenes weder die Merkmale eines schlecht gerathenen, noch eines schönen Buchstabens angeben, weil es von diesen Merkmalen keine deutlichen Begriffe hat, und durch die gewöhnliche Schreibemethode auch keine davon bekommt. Wer dieß bezweifeln wollte, der mache an sich folgende Probe: Er versuche den Umriß eines Landes, das er schon sehr oft auf der Karte betrachtet hat, und zwar eines Landes von ziemlich regelmäßiger Figur, wie z. B. Portugall ist, zu zeichnen und vergleiche ihn dann mit dem auf der Karte selbst. Ich denke, er wird bei dieser Vergleichung der Fehler nicht wenige entdecken. Und woher dieses? Weil er, so oft er dieses Land angesehen, nur den Totaleindruck seines Umrisses aufgefaßt, aber nicht die Vorstellung eines jeden einzelnen Theils desselben zum deutlichen Bewußtseyn gebracht hat. Eben so blickt das Kind vielleicht tausendmal einen Buchstaben an, ohne daß es über seine Figur, seine Lage, seine einzelnen Theile und ihre Verhältnisse zu einander reflectirt. Mechanisch zeichnet es ihn nach, und da bei diesem Geschäfte die Verstandeskräfte fast gar nicht in Thätigkeit sind; so findet es das ewige Nachzeichnen eines und desselben Buchstabens äusserst langweilig und lästig. S. Meine Schreibelectionen, oder praktische Anweisung für Schullehrer, welche den ersten Unterricht im Schönschreiben zugleich als Verstandesübung benützen wollen, von D. J. P. Pöhlmann. Fürth, im Bureau für Liter. 1803. 152 S. 8.

Gelehrte Schulen.

Gelehrte Schulen sind Anstalten, auserlesene Jünglinge durch höhere Bildung des Verstandes und der Vernunft nach der Idee der Menschheit so zu erziehen, daß sie auch wieder Andere erziehen können. Entwickelung und Bildung der Geisteskräfte, des Verstandes und der Vernunft, sind also das Hauptaugenmerk der gelehrten Schulen. Aber so wie auf der ersten Stufe der Erziehung die intellektuelle Bildung nicht von der moralischen, und diese nicht von der religiösen getrennt werden darf, so auch in den gelehrten Schulen. Verstand und Vernunft müssen in eine solche Harmonie gebracht werden, daß jener nicht nur als das Niedere, dieser, als dem Höheren, untergeordnet wird, sondern daß beide ganz Eins werden. Denn in dem ursprünglichen Menschen ist keine Trennung des Verstandes von der Vernunft, sondern die schönste Harmonie. Sinn, Verstand, Einbildungskraft, die jetzt getrennt erscheinen, sind ursprünglich nur die dreifache Erkenntnißweise der einen und untheilbaren Vernunft. Soll also der Mensch wieder Gottes wohl getroffenes Abbild an sich darstellen: so muß alle Trennung gehoben und die ursprüngliche Einheit wieder hergestellt werden. Wodurch kann aber wohl das Niedere mit dem Höheren geeiniget und dauerhaft geeiniget werden, als durch das Höchste, das Göttliche? Wodurch kann der Mensch Gottes wahres Ebenbild darstellen, als eben dadurch, daß er das Göttliche sichtbar an sich darstellet? Das Göttliche an sich darstellen, heißt aber Religion haben. Religion muß also herrschendes Prinzip in dem Menschen werden, wenn die Erziehung ihr erhabenes Ziel erreichen soll. —

In gelehrten Schulen muß also 1) der **Verstand** eine höhere Bildung erhalten. Hieraus folgt

von selbst, daß die Zöglinge vor dem Eintritte in die gelehrten Schulen dem Verstand nach schon ziemlich gebildet seyn müssen. Und da der Verstand das Vermögen der Begriffe ist, Begriffe aber ein durch die Sinne Gegebenes voraussetzen, welches der Verstand bearbeitet und in Einheit zusammen begreift: so ist es klar, daß die Sinne, welche den ersten Stoff zur Erkenntniß liefern, geübt seyn und erhalten werden; daß das Gedächtniß, welches die Sinneneindrücke aufbewahrt und wieder giebt; daß die Einbildungskraft, welche die Bilder abwesender Gegenstände festhält, lebhaft reproducirt, mit neuen, selbst producirten Bildern vermehrt, entwickelt seyn und weiter gestärkt werden müssen. Soll die Ausbildung des Verstandes in den gelehrten Schulen bewerkstelliget werden: so müssen die Zöglinge besonders in der Sprache gebildet werden. Um also der Jugend zur höhern Bildung zu helfen, muß sie in der Sprachkenntniß Unterricht und Übung erhalten. Mit der höhern Bildung des Verstandes durch die Sprache ist auch die ästhetische Bildung verbunden. Daß diese nicht vernachlässiget werden dürfe, ist daraus hinreichend erkenntlich, weil diese Bildung nicht nur auf Entwickelung des Verstandes den wohlthätigsten Einfluß hat, sondern auch, und besonders das Gefühl anspricht, welches doch das Vermittelnde ist, damit sich das Erkennen auch im Handeln äußere. Hier ist aber nur von dem Aesthetischen auf der niedern Stufe, oder im weitern Sinne die Rede. Zur Bildung des Verstandes wird aber noch mehr erfordert, als der bloße Sprachunterricht, nämlich Erdbeschreibung, Naturlehre, Mathematik, Geschichte. Auf solche Art wird dem Zöglinge Stoff dargereicht, woran er seinen Verstand üben und seine Sprachkenntniß zur Kunst erheben kann. Ist der Verstand durch sogenannte Real- und Sprachkenntniß stufenweise entwickelt worden, dann kann man

zur weitern und höchsten Bildung des Zöglings übergehen. Nun muß man ihn mit sich selbst, mit seinen verschiedenen Anlagen und Vermögen näher bekannt machen, ihn lehren, von dem Besondern zum Allgemeinen, d. i. von dem konkreten Denken zum Denken im Abstrakto, zu den Begriffen, Urtheilen und Schlüssen aufzusteigen, und in das Mannichfaltige der Kenntnisse Einheit und Gründlichkeit zu bringen, d. h. nun darf und muß man zur Anthropologie und zur Logik übergehen, und wenn der Zögling im Reflektiren und Abstrahiren hinreichend unterrichtet und geübt ist, zur Philosophie in der höchsten Ansicht.

2) Auch die Vernunft muß eine höhere Bildung erhalten. Der Mensch besitzt nicht blos Verstand, sondern es liegt in ihm noch ein weit höheres Vermögen, die Vernunft, die erst den Menschen zum Menschen macht, ihn über die Zeit und Erde erhebt, und zum Gliede eines über alles Zeitliche und Irdische erhabenen Reiches adelt. Es leuchtet also von selbst ein, daß die Vernunft vorzüglich gebildet werden müsse. Durch den Verstand sind wir auf das Sinnliche, Irdische (auf die Endlichkeit) beschränkt. Wir erkennen durch ihn nur das Angenehme und Unangenehme, das Nützliche und Schädliche, und werden von Innen getrieben, jenes zu begehren und dieses zu verabscheuen. Die Vernunft aber sieht von dem Sinnlichen ab, hält das Sinnlich-angenehme und das Nützliche für gering, und lebend in der Uebersinnenwelt (Unendlichkeit) schauet sie das Urwahre, Urgute, Urschöne, weckt dadurch beseligende Gefühle in uns, die den Willen in Bewegung setzen, nach dem Urwahren, Urguten und Urschönen zu streben. Der Mensch wird also mit sich selbst entzweiet. Sein Wille wird durch den Verstand in das Reich der Sinnlichkeit gezogen, und derselbe Wille wird durch

die Vernunft über das Reich der Sinnlichkeit emporgehoben, und in die Übersinnenwelt versetzt. Er erhält also zwei entgegengesetzte Richtungen. Da aber der Mensch Verstand und Vernunft zugleich ist, wie kann dieser Streit in ihm gehoben werden? wodurch anders, als daß das Sinnliche dem Übersinnlichen, das Zeitliche dem Ewigen, d. i. der Verstand mit der Sinnlichkeit der Vernunft untergeordnet, und beide mit einander vereiniget werden? Alsdann stellt der Mensch den Menschen in der Idee dar. Wahrheit kommt in sein Erkennen, Güte in seine Gesinnungen und Schönheit in seine Handlungen und in sein ganzes Seyn; er wird ein wahres Abbild Gottes, was auch der höchste Zweck der Erziehung ist. s. Archiv für das katholische Kirchen- und Schulwesen 1r Band 1s Stück.

Schulprüfungen.

Viele scheinen zu glauben, ein öffentliches Examen habe den Zweck, die Geschicklichkeit des Lehrers und seiner Lehrart daraus zu ersehen, und desselben Gelehrsamkeit oder Unwissenheit nach seinen Erklärungen und vorgelegten Fragen und derselben Beantwortungen abzumessen. Unglückselige Lehrer, wenn sie einem solchen falschen Urtheil ausgesetzt und unterworfen sind! Das Examen eines einzigen Tages ist ein falscher Maasstab, um die Geschicklichkeit eines Lehrers darnach abzumessen. Denn er sagt in seinen gewöhnlichen Lehrstunden oft mehr, und muß auch oft mehr sagen, was zur Erklärung einer Stelle oder einer Geschichte dienen kann, als er bei der öffentlichen Prüfung vortragen kann, weil er eilen muß, um alle seine Zöglinge, keinen ausgenommen, durchzufragen; weil er sich bei einer Lection nicht zu lange auf-

aufhalten darf; und weil es jezt der Ort nicht ist, seine Gelehrsamkeit auszukramen, mit welcher er nicht einmal in den öffentlichen Lehrstunden allezeit zu verschwenderisch seyn darf, damit der Unterricht seinen Zuhörern angemessen seyn möge. Auch ist es eine große Unbilligkeit, die Geschicklichkeit oder Ungeschicklichkeit der studierenden Jugend nach eben diesen Prüfungen zu beurtheilen. Garve sagt in seiner Abhandlung von der Prüfung der Fähigkeiten (Schulbibliothek 5r Theil, S. 326.): Die Prüfung der Geschicklichkeit muß weniger durch öffentliche Examina und feyerliche Untersuchungen, als durch die beständige Aufmerksamkeit auf die gewöhnlichen Arbeiten geschehen. Dahero haben auch schon lange gelehrte Männer, und unter andern Feder (s. seine Aphorismos paedagogicos. Göttingen 1776. 1 ½ Bogen) die Falschheit und die bösen Folgen dieser Beurtheilung eingesehen, und deswegen die öffentlichen Prüfungen abzuschaffen angerathen.

Ist es erlaubt, die Schüler zu der öffentlichen Prüfung vorzubereiten? — Ich glaube, ja! — Es versteht sich von selbst, daß man weder aufgesetzte Fragen dictire, noch einem Jeden sage, welche Fragen ihm würden vorgelegt werden. Das wäre ein bloser Mechanismus, eines pures Gedächtnißwerk, bei welchem derjenige, welcher mit einem vortrefflichen Gedächtniß begabt ist, er mag sonst so faul oder so dumm seyn, als er will, den fähigen und muntern Kopf leicht übertreffen könnte. Das hieße blos Papagayen ziehen, welche ihre gelernten Worte sehr oft zur Unzeit vorbringen, und wenn man nicht genau bei den Worten der gelernten Frage bleibt, ganz etwas anders antworten, oder nicht fortkommen können. Das wäre ein bloses Blendwerk den Zuhörern vorspielen, welchen man eine größere Hochach-

tung schuldig ist, um sie auch durch die Ehrlichkeit des Betragens zur Anhörung des Examens anzulocken. Solche Vorbereitungen meine ich nicht; sondern meine Meinung ist diese: Ein jeder Lehrer ohne Unterschied darf mit seiner Classe im voraus, etwa acht Tage vor dem Examen, sich wegen aller Lectionen, welche er selbst und sonst Niemand wählen soll, verabreden, ohne zu fürchten, daß die Absicht einer öffentlichen Prüfung dadurch verfehlt werde. Denn ein jedes Examen ist ja im Grunde nichts anders, als eine Wiederholung der schon angehörten Lection. Denn Niemand wird auf den Gedanken gerathen, daß man jungen Leuten ein Buch, welches mit ihnen nicht vorgenommen worden ist, zur Prüfung vorlegen solle. Wer z. B. den Cicero tractirt hat, den darf ich nicht aus dem Livius examiniren; den, der das Griechische aus dem neuen Testament gelernt hat, nicht aus dem Aesop, Paläphatus, Aelian oder Homer.

Wenn es demnach richtig ist, daß ein Examen eine Wiederholung ist, wie kann man fordern, daß Jemand anders, als der Lehrer, die Lectionen zur Prüfung aussetzen solle? welcher allein weiß, ob alle seine Schüler diese oder jene Lection angehört haben. Schlüge der Lehrer die Lectionen nicht vor, so könnte ja die Wahl auf eine solche fallen, welche entweder viele versäumt oder gar nicht gehört hätten. Wäre es dann wohl ein Wunder, wenn sie nicht beständen? Der Lehrer erwählt demnach in allen Büchern, nach welchen die Prüfung angestellt wird, eine Lection, aber eben nicht die leichteste, sondern eine etwas schwere, oder doch interessante, welche von einem jeden Schüler vorher ist angehört worden. Er geht solche noch einmal, als wenn es eine neue Lection wäre, durch; erklärt, was zu erklären ist, und übergeht keinen einzigen seiner Zuhörer; läßt sie aber, wie es

allezeit geschehen muß, nicht nach der Ordnung auftreten, sondern bald diesen, bald jenen exponiren; er, der Lehrer, aber selbst gibt nicht einmal auf die Ordnung Acht, welche er bei seinem Unterrichte beobachtet. Eben so muß der Lehrer an dem Tage der feyerlichen Prüfung, ohne Beobachtung der Ordnung, seine Schüler aufrufen. Auf diese Weise hat ein Jeder die Lection wiederum angehört; er ist darauf vorbereitet; er kann nun, wenn er aufmerksam gewesen ist, besser antworten; aber er weiß nicht, welche Verse, welcher Abschnitt der Lection oder welche Frage ihm werde vorgelegt werden. Der Langsame wird sich von dem Hurtigen; der, welcher ein treues Gedächtniß hat, von dem, welcher bald wieder vergißt, gar leicht unterscheiden; der fähige Kopf wird behend und mit Leichtigkeit; der schwache und blöde mit Zaudern und Stocken antworten. Hierdurch wird auch aller mögliche Betrug vermieden, und das Examen geht mit der größten Ehrlichkeit von statten, bei welchem die Lehrer und Lernenden Ehre einlegen können, ob es gleich jenen zu keiner Schande oder Vorwurf gereichen kann, wenn auch die meisten ihrer Zöglinge nicht wohl bestehen sollten. Denn sie haben ihre Schuldigkeit gethan. Wird aber diese beschriebene Vorbereitung unterlassen, und eine Lection gewählt, welche entweder gleich beim Anfang des halben Jahrs schon ist vorgenommen worden, oder auch erst vor ein paar Monaten, und nicht vor der öffentlichen Prüfung wiederholt wird: so können viele Fälle zusammen stoßen, um welcher willen dieser oder jener Schüler, der sonst nicht zu verachten ist, diejenige Stelle, welche ihn trifft, nicht recht behandeln kann. Er kann wegen einer Krankheit, vorgehabten Reise u. s. w. eben diese Lection nicht gehört haben; er kann gerade in dieser Stunde die gehörige Aufmerksamkeit nicht gehabt, und also die Sache

nicht gefaßt haben; sie kann ihm zu schwer seyn; manches hat er vielleicht zum erstenmal gehört, und eben deßwegen unrecht verstanden, oder nicht deutlich genug vernommen, welches bei den flüchtigen Gedanken und bei den Zerstreuungen der Jugend wohl möglich ist. Kommt endlich noch die Schüchternheit und Furchtsamkeit dazu, öffentlich zu reden — welche Unbilligkeit, bei so vielen möglichen Fällen der Unwissenheit, junge Leute aus einer solchen Lection zu prüfen, und sie daraus zu beurtheilen! Kann nicht oft eine Stelle oder eine Sache vorkommen, welche diesem zu schwer ist, und jenen gar nicht interessirt? Solche Leute müssen daher nach ihren Lieblingsstudien, nach ihrem ganzen Betragen und übrigen Fähigkeiten, welche sie das ganze Jahr hindurch bezeigen, und nicht nach den wenigen Stunden, in welchen sie einigemal ausgefragt worden sind, beurtheilt werden. s. Einladungsschrift zur öffentlichen Prüfung auf dem Carolino-Alexandrinum, von Johann Carl Friedr. **Geßner**, Conrector. Onolzbach 1777. 11 S. 4.

Sinnübungen.

Wie werden erstlich und vor allem die Sinne, der äußere sowohl, als der innere, rege gemacht, geübt, geleitet, bewahret, gestärkt und vervollkommnet? — Die Erhaltung der Sinnenwerkzeuge ist das erste Erforderniß beim Gebrauch der Sinne. Man lerne also ihren wundervollen Bau kennen, und alle die diätetischen Regeln, welche Bezug auf die Erhaltung der Werkzeuge des Sehens, Hörens, Riechens, Schmeckens und Fühlens haben. Nach diesen Regeln gewöhne man das Kind sich zu verhalten, und noch ehe es die Regeln selbst verstehen kann, und bei zunehmenden Jahren theile man ihm diese mit. Aber man halte auch über deren Befolgung. Wenig Regeln, aber Aufmerksamkeit und Strenge in der Befolgung — dies macht gute Menschen. Wie wird das Auge verdorben? wie wird es erhalten? Diese Fragen beantworte man sich, und thue das Erforderliche bei seinen Schülern: so hat man schon eine Hauptregel zu Beförderung des Sinnengebrauchs ausgeübt. Nun warte man die Zeit ab, wo der junge Erdbürger anfängt, diese Werkzeuge zu gebrauchen, und reiche ihm die angemeßnen Gegenstände dar. Reich ist die Natur, reich jede Wohnung an Gegenständen zur Beobachtung und Übung der Sinne. Daran lasse man es ja nicht fehlen. Modelle, Spielsachen und Kupfer kommen zuletzt daran. Das erste, was das Kind sehen und anfühlen müsse, seyen eine große Menge wirklicher Dinge und Sachen in natura. Die Kuh, das Schaaf selbst, sey erst von ihm gesehen, ehe man ihm ihre Abbildungen aus Holz oder Blei in die Hände gibt. Endlich lehre man empfinden, wahrnehmen, beobachten. Alles, was an einem Gegenstande in die Augen fällt, und fallen muß, werde angeschaut. Man verhüte

Flüchtigkeit und Flatterhaftigkeit. Man sehe und höre und fühle langsam, und lasse auch so sehen und hören und anfühlen. Richtig, vollständig, fein und scharf müsse der Schüler wahrnehmen lernen. Über nichts eile er hin; die kleinsten Merkmale beachte er, und nichts entgehe an einer Sache seiner angespannten Aufmerksamkeit. Dies sind die Hauptregeln im Allgemeinen: Erhalte die Gesundheit der Sinnenwerkzeuge; lasse es nicht an Gegenständen zur Wahrnehmung fehlen; lasse diese aber auch richtig, ganz und genau beobachtet werden. s. Günthers kurze Theorie der Unterrichtskunst nach den Grundsätzen der kritischen Philosophie, mit steter Rücksicht auf den Gebrauch der Philephebischen Schulencyclopädie. Züllichau, bei Fr. Frommann, 1796. 172 S. 8.

Die Seelenbildung hängt zunächst von den Sinnen ab, und diese liefern uns eigentlich den Stoff zur Bildung der Seele. s. Hergangs kleine Gymnastik.

Zu der Bildung des Geistes gehört eine thätige, zweckmäßige Übung so vieler mannigfaltiger Kräfte der Seele. Aber die Thätigkeit dieser Kräfte hängt zuerst von den Sinnen ab, welche dem Geiste des Kindes Gegenstände zuführen. Die richtige Erkenntnis der Dinge beruhet daher besonders auf den wohlgebildeten Sinnen. Auge und Ohr sind die wichtigsten und nöthigsten Werkzeuge dabei, obgleich die übrigen Sinne ihren Theil dazu beitragen müssen; aber sie werden doch dann erst zu Hülfe gerufen, wenn jene uns verlassen, und nicht so oft gebrauchet; denn wir erhalten mehrere Vorstellungen durch das Gesicht und Gehör, als durch den Geruch, Geschmack und das

Gefühl. Die Übung der beiden ersten Sinne wird der geschickte, fleißige Lehrer bei dem häuslichen und öffentlichen Unterrichte gewiß nicht vernachläßigen. f. Stoff zur Bildung des Geistes und des Herzens. Für den häuslichen und Schulunterricht bearbeitet von Karl Hahn, Rektor der Garnisonschule zu Berlin. 1s Bdchen. 2te verm. Aufl. Berlin, bei Dieterici, Leipz. in der Suppran. Buchh. 1804. 248 S. 8. 2s Bdch. Leipz. in Kommiss. bei Köhler 1804. 280 S.

Die Natur dringt von allen Seiten auf die Sinne ein, und fordert überall die Seele auf, sich den Eindrücken zu öffnen. Die Seele nimmt diese nun auf, so wie sie in buntem Gemisch einfließen, sie gewinnt dadurch einen unendlichen Reichthum innerer Fülle, und bildet sich so als die in der Mitte der Schöpfung stehende und die ganze Schöpfung beherrschende Menschenkraft. Wollte man nur weniges in die Sinne des Kindes eingehen lassen, und seine Aufmerksamkeit an gewisse Gegenstände und an eine bestimmte Weise binden: so würde man die Kraft in ihrer freien Entfaltung beschränken, und sie zur Armuth verdammen. Wollte man sie aber gehen lassen, so würde sie nichts lernen recht auffassen, alle Eindrücke würden verfließen, in ihrer Verwirrung würde sich das Gemüth selbst verwirren, und sich endlich dem bloßen Sinnenreitz hingeben. Der Mensch würde dann noch thierischer als das Thier, welches doch durch seinen Instinkt das hat, was ihm die Stelle der Aufmerksamkeit vertritt. Der Unterricht muß also hier vermitteln, daß die Seele die möglichste Menge von Sinneneindrücken empfängt; aber so, daß der Sinn dadurch im richtigen Auffassen geübt, und daß er für die Humanität gebildet werde. Diese Übung betrifft also nicht blos den Sinn

allein, sondern auch den ganzen Geist. Vorerst freilich muß durch den Sinn eine richtige und frische Vorstellung dem Verstande zugeführt werden, d. h. der nächste Zweck ist diese Vorstellung. Z. B. das Kind sieht den Vogel, daß es dieser Vogel ist. Aber dabei muß diese Vorstellung die ganze Geisteskraft durchdringen, so daß diese dadurch erhöht wird; z. B. das Kind bekommt Freude an der Beobachtung der Naturgegenstände und Geschicklichkeit im Ganzen. Der unmittelbare Zweck der Sinnenanschauung ist wiederum zweifach; die Erkenntniß des Sinnesgegenstandes, d. i. die Wahrnehmung und die Empfindung an sich, nur geistig erhöht, oder die ästhetische Anschauung. Diese letztere findet nur in dem Grade statt, als der Sinn mehr geistig ist; eigentlich also nur bei den zwei oberen Sinnen, aber doch auch schon, wie im Schatten, bei den unteren. Zur Wahrnehmung sind alle Sinne geeignet; doch aber unter der Herrschaft der oberen. Ohne Unterricht würde die sich selbst überlassene Natur vielleicht wohl manchmal einen dieser Zwecke, aber nie den Endzweck erreichen. s. Schwarz Erziehungslehre.

Sokratische Methode.

Ob wir ganz recht daran thun, wenn wir unsere heutige Methode in Fragen und Antworten zu belehren, die Sokratische nennen, läßt sich hier nicht erörtern. Pestalozzi scheint entweder es zu bezweifeln, oder er erklärt sich auch nur gegen den Mißbrauch, der damit getrieben wird, wenn er das Sokratisiren mißbilligt. Denn der Sache selbst kann, wer sie kennt und versteht, und am wenigsten dieser scharfsinnige bejahrte Pädagog, unmöglich abhold seyn. Wahr ist es indeß, unsere ungedruckten Katechisationen wimmeln von den Fehlern der angeführten und anderer Art; selbst unsere gedruckten sind selten ganz davon frei. S. Ausführliche sokratische Katechisationen über die gesammten einzelnen Pflichten unserer christlichen Sittenlehre; ein Hülfsbuch für Freunde der Jugend, und einer guten Methode sie zu unterrichten und zu bilden, von Franz Adolph Schrödter, Stadtprediger im Holsteinischen Oldenburg. Altona, bei J. F. Hammerich 1803. 480 S. gr. 8.

Die vom großen Sokrates entlehnte Lehrmethode ist das Vorzüglichste, was man sich beim Unterrichte der Kleinen zum Gesetze macht. Sie ist ganz dem Alter und der Fassungskraft derselben angemessen. Mit ihrer Hülfe läßt man sich auf die jugendliche Denkungsart freundschaftlich herab, forscht und entwickelt die Begriffe der Kinder über jeden Unterrichtsgegenstand; klärt ihnen alles Dunkle und Unverständliche dabei auf, läßt sie selbst über alles urtheilen und schließen; kommt ihrer Einbildungskraft durch sinnliche Mittel zu Hülfe; dringt mit ihnen bis in das Innerste der Sache ein, und führt

sie so vom Bekannten allmählig zu unbekannten Wahrheiten. S. Über Lehrmethode in Volksschulen für Präparanden, Katecheten und Lehrer, nebst einem Anhange vom Präparandenunterricht für Musterlehrer, von Alex. Parizek, Direktor der k. k. Prager Normalschule. Prag, bei K. Widtmann. 1797. 340 S. 8.

Die Sokratik oder sokratische Lehrart ist der eigentliche Brennpunkt, worin sich alles das, was zur Bildung des Verstandes, Willens und Gedächtnisses bei Kindern gehört, mit guter Wirkung vereinigt. Sie ist die Seele und der Geist des jetzigen verbesserten Schulunterrichts, und zugleich das Wesentlichste, wodurch sich die heutige Bildungsart der Jugend von der ehemaligen unterscheidet. Sie ist daher das einzige und beßte Mittel, Kinder nützlich aufzuklären, und nicht nur zu vernünftigen Denkern, sondern auch zu rechtschaffenen und tugendliebenden Menschen zu machen. Zugleich ist sie der ächte Probirstein eines wahrhaft guten und geschickten Lehrers, und das untrügliche Kennzeichen, wodurch er sich von jedem blossen Wortkrämer und Schulstümper unterscheidet. Sie unterhält nicht nur die Jugend während des Unterrichts, und spannt ihre Aufmerksamkeit darauf, sondern empfiehlt auch den Lehrer selbst bei jedem erwachsenen Anhörer dadurch, daß sie den Vortrag desselben äusserst lehrreich und angenehm macht. Kurz, sie ist alles im Zusammenhange, was man zum Beßten der Schüler je wünschen kann, und kann daher auch jedem rechtdenkenden Lehrer nicht genug empfohlen werden.

Die Hauptzüge der sokratischen Lehrart sind, nach dem einstimmigen Zeugnisse aller Schriftsteller, die uns das Verfahren des Sokrates schilderten, folgende:

1) Machte sich Sokrates überhaupt dadurch, daß er sich immer unwissend stellte, zum Schüler derjenigen, die er von der Wahrheit belehren wollte. Zu dem Ende bediente er sich bei allen seinen Gesprächen des Fragens, als eines Zeichens, woran man einen lehrbegierigen Schüler zu erkennen pflegt. 2) Fing er seine Unterredungen allemal von einem Stoffe an, dessen Kenntniß er bei seinen Lehrlingen voraussetzte. Hiedurch entlockte er ihre Vorbegriffe, die er dann in der Folge zu ihrer Belehrung benützte. 3) Drang er Niemanden seine Meinung oder eine Wahrheit auf, um sie solche blos auf sein Wort glauben zu machen, sondern bewies alles, was er vortrug, aus überzeugenden Gründen, und dieß auf eine solche Art, daß sie die Stärke dieser Gründe selbst fühlen, und die hieraus entstehenden Schlußfolgen selbst abziehen, folglich auch die ihnen bisher unbekannte Wahrheit selbst finden mußten. Zu diesem Ende legte er dabei immer verdeckte Vernunftschlüsse zum Grunde; d. h. er ging von einem Satze aus, dessen Richtigkeit ihm von seinen Anhörern zugestanden wurde, schloß daraus auf andere Wahrheiten, die mit der ersten in Verbindung standen, zog die unvermeidlichen Resultate davon ab, und legte sie Jedermann so einleuchtend vor Augen, daß man seine Behauptung als ungezweifelt erkennen mußte. Erläuterungen, Gleichnisse, Beispiele, Beziehungen auf die allgemeine Erfahrung und auf eigene Empfindungen oder Gefühle, Analogien von ähnlichen Fällen und dergleichen waren die Mittel, deren sich Sokrates zur Überzeugung seiner Lehrlinge bediente. Nie blieb er beim Allgemeinen einer Sache stehen, sondern drang allemal auf das Besondere und Eigenthümliche derselben, zergliederte jeden einzelnen Begriff, löste jedes Ganze in seine Bestandtheile auf, und kettete so Begriffe an Begriffe, um den wesentlichen Zusammen-

hang derselben zu zeigen. Bei allem diesem ging er sehr ordentlich und vorsichtig zu Werke; nämlich er machte keine Sprünge zu Vernunftschlüssen, noch überging er eher von einem Begriffe zum andern, als bis er merkte, daß der vorige hinlänglich aus einander gesetzt war. Kurz, er räsonnirte bei seinen Vorträgen immer auf eine so bündige und überführende Art, daß es unmöglich wurde, das nicht einzusehen, was er eingesehen zu haben wünschte. 4) Kleidete er alle seine Gespräche in so zusammenhängende und bestimmte Fragen ein, daß eine aus der andern zu fließen schien und endlich alle dahin abzweckten, um die seinen Lehrlingen einzuflößende Wahrheit am Ende herabzubringen. Bei dieser Einrichtung seines Unterrichtes hatte es das Ansehen, wie er es selbst in einem Gespräche mit Theätet bekannte, als wenn nicht er selbst, sondern seine Schüler allein räsonnirten, schlößen, und die Hauptsache aus den vorgegangenen Begriffen folgerten. Ebend.

Die analytische Methode, wenn sie den Unterricht in eine Unterredung verkleidet, nennt man auch von ihrem Meister, die Sokratische. S. Hoffbauer über die Perioden der Erziehung.

Sonntagsschulen.

Der Begriff der Sonntagsschulen ist übers Meer nach Deutschland gekommen, und die Vorliebe für brittische Erfindungen und Einrichtungen hat auch diesen in England sich immer weiter verbreitenden Instituten eine Menge gutmüthiger Bewunderer und Lobredner in Deutschland verschafft. Aber es wäre wahrlich ein großes Unglück für die ärmere deutsche Jugend, wenn diese zu rasche Bewunderung an vielen Orten in Nachahmung übergehen sollte. Gedike. S. Annalen des Preuß. Schul- und Kirchenwesens. Herausgegeben von D. Friedr. Gedike, Königl. Oberkonsistorial- und Oberschulrath. 1ter Band, Berlin, bei J. F. Unger 1800. 528 S. 8.

Sonntagsschulen können vielen Nutzen stiften; aber ich halte es für ein großes Übel, wenn dieser Nutzen nicht auf eine andere und bessere Art zu erreichen ist, und glaube, es müsse bei der Vorsorge für das Schulwesen im Allgemeinen nicht aus den Augen verloren werden, dahin zu sehen, daß keine Sonntagsschulen nothwendig werden. Es kann nämlich zweierlei Sonntagsschulen geben: 1) solche, neben denen die Kinder gar keine andere Schule besuchen, in die sie also ganz roh und zum Theil schon im zarteren Alter kommen, und worin sie allein ganz ausgebildet werden sollen. 2) solche Sonntagsschulen, bei denen man blos den Endzweck hat, jungen Leuten (Handwerkslehrburschen, Dienstmädchen rc.), die in ihren frühern Jahren versäumt worden sind, in den nöthigen Schulkenntnissen nachzuhelfen. Gegen die erstern wende ich mit sorgfältiger Rücksicht auf den Geist der Menschen, und sonderlich der jetzigen Zeiten, folgendes ein:

1) Die wenigen Stunden, welche ein Kind in der Sonntagsschule zubringt, sind nicht hinreichend, demselben die nöthige Ausbildung zu geben. Um die mechanischen Fertigkeiten zu erlangen, welche das Lesen, das Schreiben und das Rechnen erfordert, ist eine viel zu oft wiederholte Üebung nöthig, als daß dazu die alle sieben Tage einmal angestellten Versuche hinlänglich wären. Gesetzt indessen auch, 150 Stunden, oder, (wenn auch Vormittags die Sonntagsschule gehalten wird) 300 Stunden im Jahre, wären für ein Kind genug, welches etwa sieben Jahre hindurch die Schule besuchte: so wird das Gute, welches in diesen Stunden gestiftet werden könnte, wieder dadurch so sehr vermindert, daß aller Unterricht und alle Übung immer durch den Zwischenraum einer ganzen Woche unterbrochen wird. Sicher hat das Kind von einem Sonntage zum andern, wo nicht alles, doch das meiste, wieder vergessen, was es in den vorigen Lehrstunden gefaßt hatte, und unter andern ist ein nachtheiliger Erfolg hiervon der, daß das Kind die Freude an seinen Fortschritten, weil es zu langsam damit geht, verliert, und desto weniger mit eigentlicher Lust lernt. Die Ausbildung der Sittlichkeit muß bei diesen langen Unterbrechungen noch größere Schwierigkeiten finden, weil es in der Natur der Kinderseele liegt, daß unmöglich in einigen Stunden die Falten können ausgeglättet werden, die das Gemüth sechs Tage hindurch ungestört angenommen hat.

2) Die Kinder, welche eine Sonntagsschule besuchen, sind entweder in der Woche mit Arbeiten beschäfftigt, oder sie gehen müßig. Im letztern Falle nehmen sie gewiß so viele Ungezogenheiten während einer Woche an, daß der beste Unterricht am Sonntage ganz oder doch größtentheils verloren geht; und ans Nichtsthun gewöhnt, ist ihnen das Lernen in der

Schule so zuwider, daß der Unwille, womit sie lernen, sie bei jedem Vorwande aus der Schule zurückhalten wird, wenn sie kommen, zu allem Guten verdrossen und ungeschickt machen wird. Die Kinder dagegen, welche die Woche hindurch arbeiten, freuen sich auf den Sonntag, als auf einen Ruhetag, und gehen gewiß nicht leicht mit froher Empfindung in die Schule, wo sie nicht spielen, und sich nicht nach ihrem Wohlgefallen ergötzen dürfen. Sehen sie überdies wohlhabende Kinder ihres Alters, unterdessen sie selbst nach der Schule gehen, sich zu kindischen Vergnügungen anschicken: so kann es nicht fehlen, daß sie sich nicht unglücklich fühlen sollten. Daß auf diese Weise Mißmuth und Zerstreuung sie in die Schule begleitet, ist vielleicht noch das kleinere Übel. Das größere ist, daß ihr jugendlicher Frohsinn leidet, und sie nicht nur um den schuldlosen Genuß der Kinderjahre kommen, sondern auch ein freudenleeres Herz mit in das reifere Alter hinüber nehmen. Selbst der körperlichen Gesundheit kann es nicht zuträglich seyn, wenn das Kind nicht von Zeit zu Zeit einmal im Sonnenscheine und in freier Luft umherspringen und alle seine Glieder nach Gefallen gebrauchen kann. Wenigstens in den kürzern Tagen des Jahrs bleibt nach den Schulstunden keine Zeit dazu übrig, und Eltern oder Pfleger, die das Kind die ganze Woche mit Arbeit beschäfftigen, spannen es wohl auch Sonntags nach vollendeten Schulstunden in sein gewohntes Joch; wenigstens finden sie leicht etwas ausserordentliches für dasselbe zu thun.

3) Es gibt immer Eltern und Pfleger, welche ihre Kinder blos in die Schule schicken, weil sie es für Schande halten, es nicht zu thun, und es gibt andre, die sich einrichten, sie die Woche während der Schulstunden entbehren zu können, weil sie es nicht anders

wissen, als daß ein Kind die ganze Woche hindurch in die Schule gehen müsse, um das Erforderliche zu lernen. Werden nun die Beispiele immer häufiger, daß Kinder nur Sonntags unterrichtet werden, so hört es immer mehr auf, Schande zu seyn, daß Eltern ihre Kinder von der Schule zurückhalten; die Meinung, daß so weniger Unterricht hinreichend sey, wird immer allgemeiner, und es fangen immer mehr Eltern und Pfleger an, die Kinder auf die Sonntagsschule zu beschränken. Dadurch wird denn nothwendig die Masse der Bildung im Volke immer mehr verringert, und die meisten Kinder, welche nicht vorzügliche Talente haben, wachsen roh auf.

4) Man wird es immer bedenklich finden, die Eltern oder Pfleger mit Gewalt anzuhalten, daß sie ihre Kinder in die Sonntagsschulen schicken müssen, weil die unausbleibliche Folge wäre, daß sie dieselben dann aus den Wochenschulen gewiß zurückhielten. Ist aber kein Zwang da, so werden in kurzer Zeit auch die Kinder so wenig in die Sonntags- als in die Wochenschulen kommen; denn die Idee von der Entbehrlichkeit der Wochenschulen wird sehr bald auch die Unentbehrlichkeit der Sonntagsschulen bezweifeln lehren.

5) Die Erfahrung lehrt, daß Personen, die nicht schon in der Jugend anfingen, den öffentlichen Gottesdienst zu besuchen, meistentheils in den reifern Alter gegen denselben gleichgültig sind. Die Sonntagsschulen aber tragen dazu bei, die Idee von der Erheblichkeit des öffentlichen Gottesdienstes überhaupt zu schwächen; und ich habe nicht nöthig, den Beweis zu führen, daß damit ein unersätzlicher Schade für das gemeine Wesen verbunden ist. Selbst den Schullehrern ist es nicht vortheilhaft, daß sie durch ihre Beschäfftigungen in der Sonntagsschule von der Theil-

nahme

nahme an dem öffentlichen Gottesdienste abgehalten werden. Zöllner. s. Gedike's Annalen 1r Bd.

Spiele.

Können die Spiele auf ganze Nationen wirken und in ihrem Zustande eine merkliche Veränderung hervorbringen: so sind sie auch ein Erziehungsmittel für die Jugend. — Wenn das größte Geheimniß der Erziehung darin besteht, daß die Übungen des Geistes und Körpers sich gegenseitig zur Erholung dienen: so sind Spiele, besonders Bewegungsspiele, so wie Leibesübungen überhaupt, unentbehrliche Sachen. — Es ist freilich sehr gut möglich, alles eigentliche Spiel gänzlich zu vermeiden, und sich durch blose Abwechselung zwischen ernstlicher Anstrengung des Geistes und jenen spielenden Beschäftigungen (des Zeichnens, Klavierspielens, des Ordnens der Insekten und Mineralien u. s. w.) hinzuhalten: allein ich glaube nicht, daß sich auf diese Art, besonders bei der Jugend, eine gewisse weibische Weichlichkeit, Unthätigkeit und Schlaffheit des Körpers vermeiden lasse. — Langeweile ist eins der drückendsten Übel. Die Jugend leidet öfter und gewöhnlicher an dieser Krankheit, als der gebildete Mann. Ihr begegnet man bald durch ernsthafte Beschäftigungen, bald durch Spiele. — Arbeiten, ernste Beschäftigungen, und Umgang mit Erwachsenen, sind künstliche Rollen der Jugend, in welchen sie auf dem großen Schauplatze allmählig debütirt; Spiele sind natürliche Rollen derselben in ihrem jugendlichen Paradiese. Dort erscheint sie im verstellenden Bühnengewande, hier in klarer Nacktheit; daher ists dort oft schwer, hier immer leicht, ihren wahren Charakter zu erkennen. Selbst die Neigung zur künftigen Lebensart scheint

hier und dort beim Spiele durch. = Gleichgültigkeit gegen alles Wissenschaftliche ist dem Erzieher in seinem Zöglinge ein Fehler, der alle seine Geduld auf die Probe stellt. Er verliert bald alle Hoffnung, weil er den Grund dieser Gleichgültigkeit im Temperamente des Kindes zu finden glaubt. Er lasse es spielen; ist es hierbei theilnehmend, eifrig und thätig: so liegt die Schuld der Gleichgültigkeit nicht im Kinde, sondern in einer Veranlassung von aussen her. Aber auch selbst dann, wann es von der Natur Opium erhielt, müßte sich, dächt ich, durch Spiele, besonders durch Bewegungsspiele, viel ausrichten lassen. — Es gibt eine gewisse Empfindlichkeit, die es macht, daß wir leicht jede Kleinigkeit übel nehmen, und dieß sogleich durch unser Betragen äussern. Diese Art von Empfindlichkeit abzustumpfen; das Auslachen im gehörigen Falle mit einer gewissen männlichen Fassung und Freimüthigkeit ertragen zu lernen, sind manche Spiele sehr gut. Sie gewöhnen durch Spaß zum Ernste. Lernt man das Necken und Belachen erst in der scherzenden Spielwelt ertragen, so übernimmt man es auch mit mehr Leichtigkeit in der ernstlichen Welt. Hat jener Fehler seinen Grund in einer zu großen Reizbarkeit der Nerven, folglich im Körper: so können Leibesübungen, folglich auch bewegende Spiele im Freien, durch ihren Einfluß auf jenen ihn oft ganz wegschaffen, wenigstens vermindern; entstand er durch eine zu zarte und zu isolirte Erziehung, wobei sich jedes Kind leicht an eine gewisse bestimmte Behandlung gewöhnt, und jede andere sehr übel findet und aufnimmt: so ist das Spiel das vortrefflichste und sichtbar wirksamste Mittel. — Um die Herzen der Kinder zu gewinnen, spiele man mit ihnen; der immer ernste, ermahnende Ton kann wohl Hochachtung und Ehrfurcht erwecken; aber nicht so leicht das Herz für natürliche, unbefangene Freund-

schaft und Offenherzigkeit aufschließen. Am offensten ist man immer nur gegen seines Gleichen; die eigenthümliche Gesinnung der Eltern und der höhern Klasse machen uns zurückhaltender; darum gesellt sich Gleich so gern zu Gleichen. Durch Spiele nähert sich der Erzieher der Jugend; sie öffnet ihm ihr Herz um so mehr, je näher er kommt; sie handelt freier, wenn sie in ihm den Gespielen erblickt, und er findet Gelegenheit zu Erinnerungen, die beim Studiren nicht veranlaßt werden würden. Überdem aber sind Ermunterungen um so fruchtbringender, je gleicher an Alter und Stande der uns ist, welcher sie gibt. Wir hören dann in ihm die Stimme unserer eigenen ganzen Klasse. — Spiele bilden auf die mannichfaltigste Art den Gang des menschlichen Lebens mit einer Lebhaftigkeit im Kleinen nach, die sich auf keinem andern Wege, durch keine andere Beschäftigung und Lage der Jugend erreichen läßt. Denn nirgends ist die Jugend in ihren Handlungen, in ihrem ganzen Betragen so wenig von Seiten der Erwachsenen beschränkt, nirgends handelt sie daher natürlicher, freier und dem Gange des menschlichen Lebens gleichlautender als hier. Hier ist eine kleine Beleidigung, Übereilung, Unbilligkeit, Prahlerei, Überlistung, die Fehlschlagung einer Hoffnung, ein unangenehmer Charakter, ein langsamer Kopf, ein Pinsel, ein Geck, eine Überlegenheit an Geistes- und Körperkräften zu ertragen; hier ist Anlaß zum Scherz und Kummer, so wie zur Freude und Fröhlichkeit; hier ist Gelegenheit zur Schätzung der Gefälligkeit, Geschicklichkeit, Güte u. s. w. im Nebenmenschen. Der junge Mensch wird abgerieben, wie ein Kiesel im Bach. — Spiele verbreiten im jugendlichen Kreise Heiterkeit und Freude, Lust und Gelächter. Mürrische Laune ist nicht die Stifterin des Guten und Angenehmen. Immer bleibt es daher rathsam, die Jugend in einem heitern,

fröhlichen Tone zu erhalten und selbst Spiele zur Beförderung desselben in die Erziehung aufzunehmen. Je mehr die Jugend, jedoch von eigentlichem Leichtsinne entfernt, scherzt und lacht, je mehr man ihr Platz läßt sich in ihrer natürlichen, liebenswürdigen Offenheit zu zeigen, um so mehr entfernt man sie von stiller, trauriger Verschlossenheit, die nirgends angenehm ist, weil sie selbst bei der reinsten Sittlichkeit Mißtrauen einflößt, kurz, um desto besser gedeihet sie an Leib und Seele. — Spiele sind nöthig zur Erhaltung der Gesundheit, zur Stärkung, Übung, Abhärtung des jugendlichen Körpers. Daß hier weder von Karten noch Würfeln und Hasardspielen die Rede sey, sondern einzig von Bewegungsspielen im Frieen, versteht sich von selbst. S. Spiele zur Übung und Erholung des Körpers und Geistes für die Jugend, ihre Erzieher und alle Freunde unschuldiger Jugendfreuden. Gesammelt und praktisch bearbeitet von Gutsmuths, Erzieher zu Schnepfenthal. Mit 16. kleinen Rissen. Schnepfenthal, im Verlag der Erziehungsanstalt. 1796. 492 S. 8. 3te Aufl. 1802. (1 Thlr. 16 grl.)

Die Hesperiden. Ein Magazin für jugendliche Unterhaltung, bearbeitet von Weisse, Seybold, Schlez und andern, und herausgegeben von M. J. D. Mauchart, Diakonus zu Nürtingen in Würtemberg. 1ter Band, Schnepfenthal, im Verlag der Buchh. der Erziehung. 1800. 4 Stücke .8. 2ter Band. Gotha, bei J. Perthes, 1803 von Mauchart, Superintendenten und Stadtpfarrer zu Neufen im Würtembergischen. 5 — 8tes Stück. 3ter Band 1804 — 1807. 9 — 12 Stück.

Spracherlernung.

Zur bequemen, und folglich auch zur frühzeitigen Erlernung der Sprachen führen solche Bücher, woraus man durch das, was darin über Gegenstände gesagt wird, wo nicht alle, doch die meisten Wörter irgend einer Sprache erlernen kann. Dergleichen Bücher sind:

Christiani Henrici Wolkii Commentarius in tabulas centum elementares, acri incisas, a Daniele Chodoviecco, exceptis XIIX, delineatas, rationem combinens juventutis doctrinarum et linguarum scientia simul facile et jucunde imbuendae, in latinam linguam conversus. In priores LIII tabulas. Lipsiae MDCCLXXXIV. Apud Siegfr. Lebr. Crusium. 292 S. 8.
In posteriores XLVII tabulas 1789. 154 S.

Méthode naturelle d'instruction par Mr. Wolke. Méthode propre à accélérer sans traduction l'intelligence des mots de chaque langue étrangère, l'acquisition de nouvelles idées et leur combinaison naturelle; praticable par des entretiens sur toutes les choses présentes aux écoliers et sur les objets qui, dessinés par M. D. Chodowieki pour l'ouvrage élémentaire de Mr. Basedow, se trouvent sur cent estampes dont ce livre contient la description. Explication des 53 planches du premier recueil traduite par Mrs. O. et K. revue par Mr. Huber. à Leipzic, chez Siegfr. Crusius MDCCLXXXII. 376. S. gr. 8.

Méthode naturelle d'instruction par Mr. Wolke, ou description des cent tailles-douces, appartenant au Manuel élémentaire de Basedow et dessinées (à 18 près) par Mr. D. Chodowieki; contenant des méthodes au moyen desquelles on peut enseigner facilement et d'une manière agréable à la jeunesse les langues et les choses en même tems. Seconde livraison; de 47 tailles-douces. 1788. 194 S. 8.

Nouveau monde peint à l'usage des enfans, avec Figures. Tom. premier. Tab. I. — XII. à Leipsic, chez G. E. Beer. MDCCXC. 35 S. 4. Tom. II. Tab. XIII. — XXIV. 27 S. Tom III. Tab. XXV — XXXVI. 26 S. Tom. IV. Tab, XXXVII — XLVIII. 44 S. (von Ludwig Heinrich Teucher).

Johann Christian Lederer, Rectors in Jessen, neu umgearbeiteter Orbis pictus. Leipzig im Schwickartschen Verlage 1784. 332 S. 8. deutsch und lateinisch.

Dreihundert und sechzig bildliche Vorstellungen sinnlicher Gegenstände, nebst ihren Namen, Eigenschaften, und Bestimmungen in französischer, italienischer und deutscher Sprache. Ein Buch für Kinder zu leichter Erlernung der französischen und italienischen Sprache, von Joh. Heinr. Meynier, Lektor der französischen Sprache auf der Friedrich-Alexanders Universität zu Erlang. 2te verbesserte und mit dem Italienischen vermehrte

Ausgabe. Leipzig, in der Stageschen Buchh. 212 S. 8.

Neuer Orbis pictus in sechs Sprachen, oder unterhaltendes und belehrendes Bilderbuch für Kinder von jedem Alter, herausgegeben von H. Seidel. Dritte verbesserte Auflage. Nürnberg und Leipzig, bei Fr. Campe. 1806. 112 S. klein Querformat.

Kupfer zu Erklärung der natürlichen Gegenstände und menschlichen Beschäftigungen in der Welt, nach Ordnung der Kapitel zu Lederers Orbis pictus in deutscher, lateinischer, französischer, italienischer, englischer und spanischer Sprache.

Collection d'Estampes pour servir d'explication à divers objets qu'on trouve et auxquels on s'occupe dans le monde, arrangées selon l'ordre des chapitres de l'ouvrage intitulé l'école du monde. Kapitel 1 bis und mit 66. Leipzig, im Schwickertschen Verlag 1795. gr. 4. 2te Lieferung bis zum 156. Kapitel. (Traduit en François, italien, anglois et espagnol par Louis Henri Teucher en 156 gravures (3 Vorstellungen auf jedem Blatte).

Neues Bilderbuch für Kinder, enthaltend Gegenstände aus dem Reiche der Natur, der Wissenschaften, der Künste und Handwerke, getreu abgebildet und in deutscher, französischer, englischer und italienischer Sprache (von Ludw. Heinr. Teucher) faßlich beschrieben. (Mit französischem, italienischem und englischem Titel).

Leipzig, bei Fr. Gotthelf Baumgärtner. 4.
(herausgegeben von Fischer.)

Neues Bilderbuch für Kinder und deren Erzieher. Oder merkwürdige Gegenstände vom Gebiet der Welt, und Naturbeschreibung, der Gewerbkunde der mechanischen und der schönen Künste. Nach den besten seltnen und kostbaren Kupferwerken des Aus- und Inlandes getreu abgebildet, und zur leichtern, zweckmäßig verbundenen Erlernung gemeinnütziger Sach- Sprach- und Kunstkenntnisse in deutscher und französischer Sprache faßlich beschrieben. 1te Fortsezzung 1 — 8 Heft. Leipzig, im Industrie-Comptoir.

I. A. Commenii Ianua aurea reserata quatuor linguarum, sive compendiosa methodus latinam, germanicam, gallicam et italicam linguam perdiscendi sub titulis centum, periodis mille comprehensa, et vocabulis bis mille ad minimum aucta, cum quadruplici indici, a Nathanaele Dhuĕz, in idioma gallicum et italicum traducta. Editio secunda, emendatior. Lugd. Batav. Ex officina Elseviriorum. CIↃIↃCXLIV. 321 S. 8. ohne das starke Register.

Beschreibung einiger neuen Spiele zur Erlernung fremder Sprachen. S. Campe's kleine Schriften.

Spectaculum naturae et artium in vier Sprachen deutsch, lateinisch, französich und italienisch. Erste Lieferung von 30 Platten und 28 Beschreibungen. Spectacle de la na-

ture et des arts, en quatre langues, savoir allemand, latin, françois et italien. Premier recueil qui contient 30 figures et 28 descriptions. Berlin, bei G. L. Winter 1761. 4.

Handbuch für Reisende, um sich mit den nöthigen Ausdrücken auf Reisen, und bei den mannigfaltigen Vorfällen des menschlichen Lebens bekannt zu machen. Von der Frau von Genlis. In vier Sprachen: Englisch, Deutsch, Französisch und Italienisch. Neue vermehrte Ausgabe. Paris 1807, bei Treuttel und Würtz. Leipzig, bei J. C. Hinrichs. 343 S. 8. Manuel du voyageur, par Madame de Genlis. etc.

Deutsches Sprachstudium.

Aller Unterricht hat sowohl die Ausbildung der menschlichen Kräfte, als die Belehrung über den Menschen und die Natur zur Absicht. Das Studium der griechischen und lateinischen Sprache ist ein vortreffliches Beförderungsmittel dieses Zweckes, weil, wenn man einen Schriftsteller des Alterthums verstehen will, man viele Vorkenntnisse nöthig hat, und weil zur Auffassung des Sinnes der einzelnen Stellen viele Aufmerksamkeit und vieles Nachsinnen erforderlich ist. Was den Geist anstrengt, und was ihn mit Ideen bereichert, das stärkt und kultivirt ihn. Wie man bisher die Klassiker der Griechen und Römer behandelte, so sollte man auch die deutschen Klassiker erklären. Welches sind nun Klassiker? Das sind solche Schriftsteller, die sich durch Gedankenreichthum, durch eine leichte und geschmackvolle Darstellung ihrer Ideen und durch neue oder gehaltreiche Ansichten über die Natur und den Menschen auszeichnen. Klassiker gibt es daher nur in Ansehung solcher Gegenstände, die freie Produktionen des menschlichen Geistes sind, und wo der Stoff durch Ideen belebt werden kann. Unter den deutschen Schriftstellern sind Göthe, Wieland, Engel, Schiller, Klopstock und andere Klassiker. Wie muß man die Schriften dieser Männer studieren? Man will ihre vorgetragenen Ideen kennen lernen; hierzu ist Wörterkenntniß erforderlich; Wörter werden mit Wörtern verbunden, und drücken Gedanken aus. Diese müssen aufgefaßt und zur Einheit in Begriffen verknüpft werden; hierdurch erhält man den Sinn einer Stelle. Dies ist die logische Interpretation. Wenn man aber zugleich auf den Eindruck merkt, den die Auffassung der Ideen auf das Gemüth macht, und wenn man diesen Zustand untersucht, ob er mit

einem Wohlgefallen begleitet ist oder nicht; so ist dies die ästhetische Erklärungsweise. Durch die logische Erklärung erhält man das, was der Schriftsteller für Wahrheit ausgibt; durch die ästhetische das, was in seiner Darstellung wohlgefällig, also schön, erhaben, komisch u. s. w. ist. Nun muß man sich fragen: Ist das, was der Schriftsteller vorträgt, wahr? und warum ist es wahr? Ist seine Darstellung wirklich wohlgefällig, und welches sind die Gründe, die ihr auf diese Bezeichnung Ansprüche geben? — Welchen Gewinn gewährt nun das Studium der deutschen Klassiker? Durch das Auffinden des Sinnes bildet man seine Geisteskräfte aus, gewöhnt sie an Selbstthätigkeit, verschafft ihnen durch Übung Kraft und Energie, und verwahrt sie gegen die Passivität, welche die fruchtbare Mutter alles Aberglaubens und aller Vorurtheile ist. Durch das Aufsuchen des Wohlgefälligen in der Darstellung der Ideen eines Schriftstellers belebt man seine Einbildungskraft, vermehrt sowohl ihre Bildungskraft als ihre Elasticität, stärkt die Denkkraft, und da alles Schöne in der Harmonie der Seelenkräfte besteht, so ist die Untersuchung über das Wohlgefällige zugleich ein Beförderungsmittel der Tugend. Die Muttersprache spricht jeden Leser lebendiger, eindrucksvoller und kräftiger an, als eine todte Sprache. Die Ideen treten unmittelbar durch die Worte, die aus der Natur entlehnt, an die wir von Jugend auf gewohnt sind, und die jedermann um uns her wenigstens zum Theil versteht, in die Wirklichkeit ein. Unser Gemüth fühlt sich durch eine solche Lebendigkeit und Verständlichkeit mehr angezogen, als wenn wir die Ideen erst aus todten oder fremden Sprachen herausnehmen müssen. Übte man unsere Jugend fleißiger und zweckmäßiger in der Erklärung der Klassiker unserer Nation, so würde man ihr mehr Energie, mehr Selbstständigkeit

und Feuer verschaffen, und endlich würde die deutsche Nation mehr Charakter erhalten, als sie bis jetzt leider! noch zeigte. Wer seine Kräfte fühlt, wer stark und muthig ist, verachtet die Nachahmungsucht, geht auf eigenen Füßen, und hält blos das für wahr, gut und schön, was er durch eigene Einsicht dafür erkennt. s. der europäische Auffseher. 1805. Nro. 85.

Der Jüngling muß zuerst die Klassiker seines Vaterlandes so gut kennen lernen, wie er die griechischen und lateinischen kennen muß, wenn er auch nicht alle wörtlich gelesen hat; und so wie er bei den letztern erfährt, welche aus aurea oder argentea aetate sind, so muß er bei den deutschen Klassikern auf die Periode hingeführt werden, welcher sie zugehören, um darnach ihre stylistische Eigenthümlichkeit zu bestimmen. — Durch die Mannichfaltigkeit der Schriftsteller wird der Geschmack geweckt und berichtigt; er übt sich an verschiedenartigen Formen so vielseitig als möglich, und entgeht dadurch dem Verderben aller intellektuellen Bildung, der Einseitigkeit des Urtheils und dem Mechanismus in der Behandlung des Stoffes. Nur erst, wenn durch jene Mannichfaltigkeit der Geist vielseitig geübt, geweckt und beschäfftigt worden ist, kann der Geschmack einige Sicherheit bekommen, bis er sich endlich doch nach der Individualität eines jeden bessern Kopfes ganz bestimmt fixirt. — Der Lehrer muß, bei der Erklärung eines Klassikers, die im Schriftsteller enthaltenen Begriffe und Sätze, unter andern Ausdrücken, entweder selbst darstellen, oder die Zöglinge den Versuch einer solchen Darstellung machen lassen. Nur dadurch bildet sich die Gewandtheit im Style, oder die Fertigkeit, einen Gegenstand von mehrern

Seiten zu betrachten, und auf verschiedene Weise darzustellen. — Die statarische und kursorische Lectüre muß bei der Lectüre der Klassiker abwechseln. Nur fragt sich's, welche Schriftsteller unter den Deutschen sich mehr zu dieser oder jener Behandlungsart eignen? Meiner Meinung nach müssen alle diejenigen Stücke aus ihnen statarisch behandelt werden, welche entweder der Wichtigkeit des Stoffes, oder der mit der Interpretation des Stücks verbundenen Schwierigkeiten, oder der in denselben vorliegenden Schönheiten, oder auch der in denselben aufzusuchenden und zu rügenden grammatischen, stylistischen und ästhetischen Mängel wegen, eine sorgfältige Entwikkelung verdienen; diejenigen aber eignen sich zur kursorischen Lectüre, wo die Gedankenfolge leicht zu übersehen, die Schwierigkeiten beim Interpretiren bald zu heben, und der Mängel nicht zu viele zu finden sind. Es müssen demnach theils sehr vollkommene, theils auch die verhältnißmäßig unvollkommensten statarisch behandelt werden; die ersteren, damit durch Entwickelung des logischen Sinnes und der ästhetischen Vollendung der Form, der Zögling seinen Geschmack bilde, und seinem eigenen Style Reife gebe; die letzteren, damit er nicht die einzelnen Unvollkommenheiten übersehe, sondern alles, was er lieset, mit Prüfung und Kritik lesen lerne. s. Pölitz praktisches Handbuch zur Lektüre der deutschen Klassiker.

Sprachunterricht.

Man denkt nur in Einer Sprache. Deshalb muß die Muttersprache zuerst gründlich erlernt werden, und man muß nicht ein Kind zu gleicher Zeit französisch und deutsch lallen lehren. Noch weniger muß man ihm eine fremde Sprache als die Sprache der Vornehmen, und die Muttersprache als die Sprache der Niedern ansehen lehren. Dyk.

Ich halte es für äusserst rathsam, jedes Kind in seinen sechs bis acht ersten Lebensjahren einzig und allein in seiner Muttersprache sprechen und denken zu lassen. Thut man dies nicht, so setzet man es in Gefahr, seine Begriffe zu verwirren, seinen Verstand zu schwächen, sein Schönfühlvermögen oder seinen Geschmack schon im Keime zu verderben. Unbestimmlich schätzbarer ist es für jedes Kind, wenn es das ganze Maas seiner Wahrnehmungs- Vorstellungs- und Erkenntnißkräfte auf die Erweiterung seiner richtigen Begriffe und der ihnen zukommenden Ausdrücke verwendet, oder ohne Unterbrechung im richtigen Sprechen und Denken fortschreitet, als wenn es seine Verstandeskräfte zerstreut und schwächt, durch eine fremde Sprache einen Mischmasch in sein Sprechen, einen Wirrwarr in sein Urtheilen, eine Eitelkeit, mit dem Klingklang einiger fremden Redearten schön zu thun, in sein Gemüth zu bringen. Um sich hievon zu überzeugen, erwäge man doch nur, daß ihm, bevor es nicht die Regeln seiner Muttersprache gefaßt und sich verinnigt hat, die einer fremden ihm nicht begreiflich werden können. Wie verkehrt, wie unverantwortlich handeln doch noch so viele Eltern an ihren Kindern, da sie ihnen das Mittel nehmen,

ihre Anlagen zu wirksamen Kräften zu erheben, und das wünschenswürdige Ziel weiter wegrücken, dem sie auf vernunftmäßige Weise sollten zugeführt werden. Auch den Grund zur Vaterlandsliebe legt man bei den Kindern, wenn man sie von Kindheit an zu überzeugen sucht, daß die deutsche Sprache von jeder andern ihre Hochachtung und Liebe verdiene. s. Wolke's kurze Erziehungslehre.

Es gibt gar keine Bildung der Menschen ohne Sprache. Dieser Unterricht ist also von frühem an äußerst wichtig. Der Anfangspunkt liegt in der ersten Mittheilung, die wir natürlich schon in den frühesten Unterhaltungen des Kindes mit seiner Mutter finden, vorerst blos Augen-, dann Mienen- und Geberden- und endlich Wortsprache. Der Unterricht beginnt von hieraus; aber wir müssen seinen zwiefachen Gang unterscheiden, wovon der eine viel später anfängt. Da nämlich in der Sprache sich das Innere äußern soll, so muß man auch dem Innern, welches das Freieste ist, seine freie Äusserung lassen, und es dazu aufregen; dieses gibt eine Leitung zur freien Entwickelung der Sprache, und da die Sprache auch das Gemeinsame enthalten soll, worin sich mehrere verstehen: so muß sie auch gewissen Regeln des Verstandes unterworfen seyn; sie muß ihr Allgemeines und Nothwendiges, d. h. ihr Gesetzliches haben; der zweite Gang dieses Unterrichts ist demnach ihre gesetzliche oder grammatische Bildung. Daß nun der erstere Gang früher beginnt, ist daraus klar, weil das Innere früher da ist, als seine äußere Formung, und weil zu dem letzteren Gang Reflexion, und zwar auf das Gesprochene erfordert wird, welche viel später eintritt, wenn man

nicht das Naive der Äußerungen zerstören will. Mit dem freieren Gange muß sich nun der Unterricht in dem Gesetzlichen der Sprache verbinden. Nun fragt sich aber, in welcher Sprache geschieht dieses am ersten — in der Muttersprache, oder in einer philosophisch abstrahirten allgemeinen Sprachlehre? Wer von dem Standpunkt der Wissenschaft ausgeht, muß nothwendig diese letzte zuerst setzen, denn er steigt von den allgemeinsten Prinzipien zu dem besondern Falle herab. Allein die Entwickelung der Natur geht in dem Kinde grade den umgekehrten Weg, nämlich von dem Besondersten zum Allgemeinen. Hier ist das, was allen Sprachen gesetzlich zum Grunde liegt, das letzte, worauf man kommt, nachdem man schon die Gesetze einer einzelnen Sprache oder mehrerer kennen gelernt hat. Nur die lächerlichste Verkehrtheit könnte den Sprachunterricht mit einer Sprachphilosophie anfangen wollen. Also bleibt kein anderer Weg, als entweder durch die Muttersprache, oder durch eine alte klassische. Welcher ist nun zu erwählen? Die Entscheidung ist nicht leicht. Die klassische hat ihre bestimmten Regeln, sie hat ihre Vollendung in allen Theilen. Durch sie wird also das Gesetzliche und Gebildete der Sprache überhaupt am besten vermittelt. Aber sie kann nicht erlernt werden, ohne eine gewisse Übung in der Muttersprache, ohne eine gewisse Stufe der Denkkraft, ohne manche Vorkenntnisse, und was die Hauptsache ist, sie ist eine todte Sprache. Dagegen macht die Muttersprache ihre frühesten Rechte geltend. Zwar hat sie nicht jene Bestimmtheit und Vollendung, aber sie hat doch auch ihre Regeln und ihr Bildungsprinzip, und in ihr nur allein hat man die ursprünglichen Anschauungen, Gefühle, Begriffe und die ganze Lebendigkeit des Gemüths. Auch bedarf es zur tieferen Erlernung derselben keines großen Apparats, sie liegt jedem zur Hand. Wenn wir also gleich für

den ersten grammatischen Unterricht in der Muttersprache entscheiden müssen, so ist damit die Sache doch noch nicht vollkommen entschieden. Denn es bleibt doch wahr, daß ihre Unbestimmtheiten und ihre Mängel keine ganz genaue grammatische Belehrung zulassen, und daß sie nicht weit genug in der Sprachbildung überhaupt führen kann. Die klassische ist daher zur Vollendung dieses Unterrichts immer nothwendig. Ist er aber das, so fragt es sich weiter, wann diese alte Sprache angefangen werden müsse. Offenbar so frühe als möglich; denn was das Gedächtniß darin zu fassen hat, was sich in dem Verstande erzeugen soll, und was man auf die Anschauung beziehen muß, das kann nicht frühe genug von der Seele aufgefaßt werden; ja sie müßte sogar, wenn sie recht belebt werden sollte, durch das Sprechen des Umgangs frühe genug in das Kind übergehen. Was heißt aber das anders, als sie müßte Muttersprache werden? Und dieses ist die baarste Unmöglichkeit. Daher ist immer eine Unvollkommenheit im Erlernen der alten Sprachen unvermeidlich, und der grammatische Unterricht in der Muttersprache muß wenigstens den in jeder andern vorbereiten. s. Schwarz Erziehungslehre.

Stephanische Lesemethode.

Sie geht davon aus, daß sie ihre Schüler in der Fertigkeit unterrichtet, alle in unserer Sprache vorkommenden einfachen Laute, so wie ihnen die einfachen Zeichen derselben vorgelegt werden, eben so richtig als schnell auf ihrem Mundinstrumente mit dem Bewußtseyn anzugeben, welche Organe sie dabei in Thätigkeit zu setzen haben. Ist diese erste Stufe erstiegen, so geht sie zur zweiten fort, zwei Buchstaben von ganz verschiedener Ordnung, Grundlauter und Mitlauter, in einem Stimmabsatze aussprechen zu lehren. Auf diese folgt so ganz natürlich die dritte, die Schüler in der Aussprache einfacher Wörter, die aus den bereits eingeübten einfachen Sylben bestehen, auf dieselbe Weise zu unterrichten. Die vierte Stufe ist hauptsächlich deswegen vorhanden, weil die Unvollkommenheit unserer Sprachzeichen solche zu machen gebeut. Wir Deutsche waren nämlich nicht damit zufrieden, jedem einfachen Laute Ein Zeichen gegeben zu haben, sondern stellten dafür bei manchem zwei Zeichen auf; so wie wir wieder zwei andere Zeichen haben, welche zwei Laute zugleich andeuten. Neben dieser leicht zu hebenden Unvollkommenheit findet sich aber eine andere, welche einen desto größern Anstand finden möchte. Ein Theil der Buchstaben muß noch, ausser der Bezeichnung der Laute, auch zur Angabe der schnellen (scharfen) oder gedehnten Aussprache des Grundlautes dienen. Diese Methode nun übt nicht mehr, wie bisher zum Schaden der Lesekunst geschah, beiderlei Bedeutung der Buchstaben den Kindern auf einmal ein, sondern macht daraus eine eigene Stufe, um ihnen damit sowohl die vorherigen Übungen zu erleichtern, als auch um in ihnen den Unterschied dieses doppelten Gebrauchs zu einem deutlichen Wissen zu erheben. Nun folgt die fünfte Stufe, auf

welcher die Schüler geübt werden, die schweren Wörter in unserer Sprache auszusprechen, d. h. diejenigen, welche mehr als Einen Mitlauter am Anfange oder am Ende der Sylbe, oder auch wohl an beiden zugleich haben. Von dieser schreiten sie zur sechsten Stufe fort, auf welcher die Schüler zur Erleichterung des Lesens in der Kunst geübt werden, alle Wörter schnell in Sylben abzutheilen. Und nun sind sie auch im Stande, die letzte Stufe zu ersteigen, oder zum Lesen ganzer Sätze überzugehen. Hierbei zwei Bemerkungen. Diese Sätze müssen leichtverständlich und durch ihren Inhalt anziehend für die Kinder seyn. Das erstere, um ihre Aufmerksamkeit vom Lesenlernen selbst nicht auf eine höchstnachtheilige Art abzuleiten, indem nicht verständliche Sätze Kinder zum Fragen und Lehrer zum Erklären auffordern. Das Letztere, um sie dadurch zu geschwindem Fortlesen heimlich anzuspornen. Die zweite Bemerkung betrifft die nun in der Lesekunst der Kinder eintretenden beiden Perioden, welche genau eingehalten werden müssen. Die erste ist die Periode des langsamen, elementarisch genauen Lesens. Man darf die Kinder durchaus nicht übertreiben, sondern muß bei ihnen, wenn sie sich dabei übereilen wollen, standhaft darauf hinhalten, daß sie genau und ordnungsmäßig bei der Aussprache eines jeden Wortes verfahren. Ist jene Periode einige Wochen lange mit möglichstem Fleiße eingehalten worden: so führt sie von selbst die zweite des geschwinden Lesens herbei. Auf diese Weise gelangen Kinder in kurzer Zeit zu einer Fertigkeit, richtig, schön und schnell zu lesen, die nichts mehr zu wünschen übrig lässet. s. Fibel für Kinder von edler Erziehung, mit einer genauen Beschreibung meiner Methode für Mütter, welche sich die Freude verschaffen wollen, ihre Kinder selbst in kurzer Zeit lesen zu lehren. Von D. Hein-

rich Stephani, Konsistorialrathe und Hofprediger zu Castell. Mit drei Kupfern. Erlangen, bei J. J. Palm, 1807. 64 und 67 S. 8.

Mit Recht trägt die von Stephani aufgestellte Lesemethode den Namen Elementarmethode zu ihrem Gepräge, indem derselbe nicht allein ihren wahren Grundcharakter am besten und richtigsten ausspricht, sondern sie auch von ihren vielen andern Schwestern hinlänglich genug unterscheidet. — Die Wahrheit dieser Behauptung geht aus der Natur eines jeden Unterrichtsgegenstandes selbst ganz natürlich hervor. Denn indem die rechten Elemente desselben nur einmal daran vorhanden und seiner Natur entsprechend geordnet seyn können, so kann es auch nur eine einzige Methode geben, die solche naturgemäß auffaßt und zur Kenntniß und Einübung des Lehrlings in dieser natürlichen und elementarischen Ordnung aufeinander folgen läßt. Diesen Forderungen entspricht nun aber die Stephanische Elementarmethode ganz. Denn sie faßt wirklich nicht allein ihre Elemente an der Quelle der Natur selbst auf, und nimmt die Lesekunst in der Ansicht einer Sprachtonkunst, in welcher sie ihrem mechanischen Theile nach nur genommen werden muß; sondern sie beobachtet auch durchgehends, vom einfachsten Laute an bis zur vollkommensten Lesefertigkeit, den richtigsten und natürlichsten Stufengang, der die Natur der Schrift und Tonsprache, in so weit sie zum Leseunterricht gehört, ganz umfaßt. Sie entlehnt daher ihre Elemente nicht etwa an den Namen und den Stimmen der Thiere, oder an dem Namen anderer Naturgegenstände; auch stützt sie solche nicht erst auf andere Laute, um sie dem Organ des Ler-

nenden leichter und annehmbarer zu machen, wie so manche ältere und erst ganz neuere Verbesserer der Lesekunst gethan haben; sondern sie nimmt sie so, wie sie sich in unserer Sprache wirklich befinden, und von den Erfindern derselben als reine Empfindungs- und Naturlaute hineingetragen worden sind. Und indem sie ihre reine Darstellung an ihre hervorbringende Ursache, an die Sprachorgane verweist, und mit den angenommenen Ton- und Lautzeichen in Verbindung und Harmonie bringt, verwandelt sie die sonst so schwere Kunst zu lesen in das einfachste und für Lehrer und Schüler unterhaltendste Geschäft, durch welches sie diese ausgeschiedenen Töne und Laute nach vorgeschriebenen Sprachnoten auf dem natürlichsten Instrumente aller Instrumente, auf dem Mundorgane in Anspruch zu bringen lehrt. s. Ausführlicher Unterricht in der Stephanischen Elementarmethode des Lesenlehrens, mit vorzüglicher Hinsicht auf ihren ungemein wichtigen und praktischen Gebrauch zum richtigen Sprechen, Lesen und Schreiben, von Christian Friedr. Schneider, Kantor zu Albershofen am Mayn. Mit einer Vorrede vom Herrn Konsistorialrath Stephani. Würzburg, bei J. Stahel. 1805. 228 S. 8.

Thätigkeitstrieb.

Sehr viele Schullehrer scheinen auch in Betreff des Triebes zur Thätigkeit sich auf die Kinder und die Behandlung der Kinder durchaus nicht zu verstehen; entweder suchen sie diesen Trieb mit despotischer Strenge zu unterdrücken, oder sie lassen ihn wild und zügellos. Kinder, die an Leib und Seele gesund sind, haben einen regen Trieb zur Bewegung

und Thätigkeit; sie müssen beschäfftiget seyn, wenn dieser Trieb nicht ausarten und eine verkehrte Richtung nehmen soll. Klaget und scheltet nicht über die Unruhe und den Muthwillen eurer Schüler; die Schuld liegt an euch selbst, nicht an ihnen. Das, was ihr Unruhe und Muthwillen nennet, ist ein Triebwerk in ihrer Natur, welches der allweise Schöpfer hineingepflanzt hat; es ist in ihrem Gemüthe das nemliche, was der Drang zum Wachsen und Blühen in der Pflanze ist; ohne dieses Triebwerk würde das Leben ihres Geistes nicht fröhlich gedeihen, sie würden in dumpfer Geistesträgheit hinbrüten, und keine Blüthen treiben und keine Früchte bringen. Gebet nur diesem Triebe der Natur Befriedigung, und gebet ihm eine gute Richtung. Beschäfftiget eure Schüler. Beschäfftiget ihre Augen: sie wollen gern etwas sehen, und recht sehen. Beschäfftiget ihre Ohren: sie wollen gern etwas Wissenswerthes hören. Beschäfftiget ihre Finger; sie rühren und regen sie gerne, und wollen gern etwas damit arbeiten. Beschäfftiget ihren Verstand: ihr Verstand will etwas zu denken haben. Beschäfftiget ihr Gedächtniß: sie wollen gern etwas fassen und behalten. Beschäfftiget ihre Phantasie: sie sehnen sich nach Bildern, die ihrem Geiste Nahrung bringen. Und thut dies auf eine dem kindlichen Charakter angemessene Weise. Sehet euch fleißig und mit freundlichem Gemüthe in der Kinderwelt um. Lernet die Kinder mit allen ihren kindlichen Eigenthümlichkeiten kennen. Lernet die Kinder lieben und ehren. Lernet mit Kindern kindlich umgehen. Gebet ihnen Werk zu wirken, was Kinderwerk ist. Wenn ihr das nicht thut, so bleibt euch keine andere Wahl; ihr müßt allen Lärm und alle Unruhe, die euch die Kinder durch eure eigene Schuld verursachen, entweder schweigend ertragen, oder mit despo-

tischer Strenge unterdrücken. Und beides taugt nicht, Wollt ihr die Kinder zwingen, ohne eine ihrem Kindesalter angemessene Beschäftigung, vielleicht gar ohne irgend eine Beschäftigung, stundenlang in der Schule stille zu sitzen, stille zu schweigen, das todte Buch in den zu etwas anderm und besserm sich sehnenden Händchen; wollt ihr ein gravitätisches Amtsgesicht aufsetzen, und mit drohender Gebährde, mit einem despotischen Scepter und keifender Corporalsstimme Stille gebieten: so werdet ihr euren Schülern den Schulbesuch verleiden; so werdet ihr ihnen die Schule zu einem Orte der Quaal machen; so werdet ihr sie in ihren Fortschritten aufhalten; so werdet ihr ihnen nicht väterliche Freunde und Führer auf den Blumenauen der Kindheit, sondern Plagegeister (Orbilii plagosi) seyn; so werdet ihr euch an den unschuldigen Kindern versündigen und Fluch auf euch laden. — Wollet ihr ihrem Triebe zu Thätigkeit freien ungezügelten Lauf lassen, ohne ihm eine gute Richtung zu geben: so möget ihr euch an der Kindlichkeit, an dem Frohsinn und an dem Freiheitsgefühl der Jugend weniger versündigen; aber ihr werdet eure Schule in einen Tummelplatz ausarten lassen, auf dem die Unruhe und der Muthwille ihr zügelloses Wesen treiben, und auf dem deshalb weder das Lehren und Lernen gehörig von statten gehen, noch ihr Geist und Gemüth gedeihen kann. — Wie weit in einer sehr frequenten Schule die Freiheit gehen dürfe, welche der Lehrer dem Thätigkeitstriebe der Kinder zu lassen hat, das lehrt ihn in jedem einzelnen Falle die Erfahrung gleich auf der Stelle. So viel ist gewiß, wenn in einer Schule Lehren und Lernen gedeihen soll: so muß eine zum Aufmerken, Denken und Lernen einladende Stille in der Schule herrschen. Aber es ist auch gewiß, daß eine harte und herbe Schulzucht den Kindern die schönsten Tage

ihres Frühlings verkümmert, und ihnen für die Zukunft in das Andenken an Schule und Lehrer das Gefühl der Wehmuth und der Bitterkeit mischt. Natorp. s. Ein einziger Schulmeister unter tausend Kindern in Einer Schule. Ein Beitrag zur Verbesserung der Lehrmethode und Schuldisciplin in niedern Volksschulen von Joseph Lancaster. A. d. Engl. übers. und mit Anmerkungen begleitet von B. C. L. Natorp. Duisburg und Essen, bei den Universitätsbuchhändlern Bädeker und Kürzel. 1808. 290 S. 8.

Wer die Kräfte seiner Zöglinge nicht zweckmässig übt und nach und nach immer mehr anstrengt, der erhält diese, trotz der Zunahme ihrer Jahre, in einer ewigen Kindheit; wer ihnen beim Lernen alle Mühe und Arbeit ersparen will, der macht sie zu einer sicheren Beute einer unglücklichen Zukunft. Den menschlichen Geist drückt in der Jugend die Schwerkraft nieder, und die Trägheit hält ihn gänzlich an dem Boden gefesselt. Das Geschäft der Erziehung ist, ihn von diesen Fesseln zu erlösen, ihn durch angestrengte, aber zweckmäßige Übung seiner Kräfte selbstthätig, frei und mündig zu machen, und ihn zur Herrschaft alles Materiellen zu erheben. Man muß daher alles darauf anlegen, den jugendlichen Geist durch gehaltreiche und interessante Stoffe zu reitzen, seine Kräfte zur Thätigkeit zu zwingen, diese lang und anhaltend zu beschäfftigen, und von einfachen, leichten Gegenständen zu verwickelten, schwierigen fortzugehen. Thut man dies, so stärkt man nicht allein die Denkkraft, sondern vermehrt auch die Energie des Willens. Einen so erzogenen Jüngling schreckt keine Schwierigkeit; in jeder Lage weiß er

sich zu helfen; er hat einen Fond von Kräften in sich, der immer mehr zunimmt, weil er die letztern immer mehr durch seine Thätigkeit vermehrt. Angestrengte Thätigkeit der Kräfte des menschlichen Geistes ist also das ächte Prinzip der Erziehung: durch sie wird der Mensch nicht blos das, was er werden soll, sondern er weiß sich auch in allen Lagen zu helfen. Er wird weder ein Sklave noch ein übermüthiger. Glück und Unglück haben auf seine Gesinnung keinen Einfluß; er bleibt das, was er vermöge seiner Willensstärke und Einsicht aus sich macht. Will man aber den Kindern jede Anstrengung ersparen, vermehrt man diese nicht mit den Jahren, beobachtet man in dieser Vermehrung kein stufenweises Fortschreiten: so bleibt der Mensch stets ein Unwürdiger, so alt er auch an Jahren werden mag; er ist ein Krüppel am Geiste; so wenig er das auch am Körper seyn mag. Man entsage also jedem Bequemlichkeitsprinzip in der Erziehung, weil es die Menschenkräfte durch den Nichtgebrauch und die Nichtanstrengung zerstört. Man zwinge seinen Zögling durch immer schwerere, aber gehaltreichere und nützliche Stoffe zu einer immer größern Anstrengung: man bilde mit dem Verstande seine Sinne aus (beider Bildung ist nie von einander zu sondern), und befürchte nicht, daß man durch Anstrengung dem jugendlichen Geiste schade. Indem man diesen übt, stärkt man ihn, er verlangt immer mehr Kräfte, und ihm ist nichts nachtheilig, so viele Mühe es auch kosten mag. Dr. Heinichen. s. Der Europäische Aufseher. Nr. 35. 1806. Leipzig. 4.

Umgang mit Kindern.

Wie erhält man die zum Umgang mit der Jugend nothwendige Stimmung der Seele? — Es gibt so viele Menschen, die durchaus nicht fähig sind, mit Kindern umzugehen, und die es für eine Strafe halten würden, wenn sie sich auch nur auf kurze Zeit auf den Umgang mit jungen Leuten einschränken müßten. Leider! finden wir so gar Väter und Mütter, die die Gabe mit Kindern umzugehen, nicht besitzen, und nicht für nothwendig halten; und auch mancher Lehrer und Erzieher ist kein Kinderfreund. Und doch ist die Erziehung schon halb gewonnen, wenn der Erzieher Kinderfreund ist, und sich den Kindern angenehm zu machen weiß. — Aber wie kann man ein Kinderfreund werden? Der Kinderfreund muß nicht nothwendig ein schön gebildeter Mensch seyn; denn die Jugend übersieht leicht die Mißgriffe der körperlichen Natur; sobald sie durch andere ihr angenehme Talente ersetzt werden. Aber seine Miene, seine ganze Physiognomie sollte doch etwas Empfehlendes haben. Das, was uns von einem Menschen abschreckt, ist gewöhnlich nicht Folge einer Vernachlässigung der Natur, sondern es ist die Wirkung der Leidenschaften — der Laster. — Dem Kindesalter ist alles willkommen, was im Gewande ungekünstelter Freude erscheint. Der Kinderfreund muß deßwegen stets zur Freude gestimmt seyn, oder doch wenigstens die Fröhlichkeit Anderer nicht stören wollen; er muß auf seinen Mienen, in seinem ganzen Betragen die selige Heiterkeit zeigen, die das Leben zu einer angenehmen Reise macht. Diese Heiterkeit aber ist nur die Folge des Seelenfriedens allein, der dem Tugendhaften zu Theil wird. Der Kinderfreund muß also vor allen Dingen ein wahrer Tugendfreund seyn. Darum allein schon sollte jeder, der Vater, jede, die

Mutter werden will, sich erinnern, wie sehr es seine Pflicht sey, Tugend zu lieben und auszuüben. Hätte auch die Behauptung nicht Grund, daß Tugend und Laster sich von Eltern auf Kinder fortpflanze: so wäre doch dieß schon wichtig genug, daß der, der nicht Freund der Tugend ist, auch nicht Kinderfreund seyn kann. Denn wenn nicht der Vater und die Mutter sich es zur angenehmsten Pflicht machen, mit ihren Kindern umzugehen, und diesen Umgang so angenehm und nützlich als möglich zu machen: so kann es um die Erziehung unmöglich gut stehen. Tugend ist also das erste Erforderniß für den Kinderfreund, weil sie vorzüglich es ist, die uns diejenige Stimmung der Seele gibt, die zum Umgang mit Kindern nothwendig ist. Sie ist der Hauptgrund der für den Erzieher so nothwendigen Stimmung der Seele. Aber soll diese ungestört erhalten werden: so müssen wir noch einige Regeln beobachten. Dahin gehört vor allen die: Lerne dich in jede Lage fügen! Gar oft trübt der Mangel an dieser Kunst das Leben eines sonst guten Menschen. Die Welt richtet sich aber nicht nach uns; wir müssen uns nach ihr richten. Dieß ist eine goldene Regel für einen Erzieher. Dahin gehört auch die Geschicklichkeit, sich in Andere richten zu können. Hat der Erzieher nicht Geschicklichkeit und Muth genug, vorkommende Hindernisse wegzuräumen, und die Fehler Anderer so zu benutzen, daß sie zu seinem Zwecke dienen, oder doch die Erreichung desselben nicht unmöglich machen: so wird er mit Kummer seine schönen Plane scheitern sehen — und um seine Ruhe und frohe Stimmung ist es dann geschehen. Daher ist Menschenkenntniß und die Kunst, Andere nach seinem Willen zu lenken, für den Erzieher unentbehrlich. Oft muß der Erzieher sich ganz verläugnen, und alles Gute, was er stiften will, für Folgen der Vorschläge Anderer gelten lassen.

Glücklich ist der Erzieher, er sei Vater, Mutter, Hofmeister oder wie er heissen mag, der sich so viel Menschenkenntniß erworben hat, daß er sich, unbeschadet seiner Tugend, in die Menschen zu richten weiß, und der sich selbst genug beherrschen kann, daß er mit dem stillen Bewußtseyn zufrieden ist, Gutes, wenn auch durch Andere, gestiftet zu haben. — Eine zweite Regel, die die Ruhe des Erziehers sichert, ist: Beobachte deine Pflichten genau, aber nicht mit Aufopferung der Pflichten gegen dein eigenes Wohl! In dem Bewußtseyn seine Schuldigkeit gethan zu haben, liegt der schönste Keim der Ruhe des Herzens. Will daher der Erzieher seine Selbstzufriedenheit erhalten: so muß er mit Gewissenhaftigkeit Alles thun, was sein wichtiges Amt fordert. Er darf daher, aus Liebe zu einer gewissen Wissenschaft oder Kunst, nicht das versäumen, was für seine Kinder das Nöthigere ist; am allerwenigsten darf er aus Hang zur Bequemlichkeit oder zum Vergnügen, Etwas versäumen. Aber unbillig wären wir, wenn wir von dem Erzieher verlangten, daß er durchaus allen Freuden entsagen solle, an denen nicht seine Zöglinge Theil nehmen könnten. Eine kluge Eintheilung der Zeit, Liebe zur Ordnung, Klugheit in Benutzung jedes Augenblicks und weise Bildung der Zöglinge lassen dem Erzieher manche Stunde als sein eigen betrachten. — Die dritte Regel zur Sicherung der dem Erzieher so nothwendigen Ruhe des Herzens ist die: Lerne Geduld üben!

Zu dem Umgange mit Kindern gehört eine nicht gemeine Geduld, und diese erwirbt man sich nur durch weise Selbstbeherrschung, und erhält sie nur durch den Gedanken, daß man ohne sie das Gute nicht stiften könnte, das man gerne stiften wollte. Die Geduld ist das Werk einer nicht gemeinen Gei-

stesgröße und Selbstverläugnung. Der Erzieher rechne es sich deswegen zur Ehre, mit Geduld seine Kinder zu behandeln, weil er nur dadurch zum Ziele kommen wird. Wenn der Erzieher nur nicht vergißt, daß er es mit Kindern zu thun habe, bei denen Kleinigkeiten wichtig seyn können; wenn er immer erwägt, daß er ehemals auch so gedacht, gefühlt, gehandelt habe, und wenn er die Kunst sich eigen macht, alle Dinge in ihrem rechten Lichte zu betrachten, und von allem die angenehme Seite zu betrachten: dann wird es ihm nicht an Geduld fehlen. — Die vierte Regel, endlich zur Sicherung der dem Erzieher unentbehrlichen Ruhe ist die: Sei Herr deiner Leidenschaften! Nicht will ich hier von den gröbern Leidenschaften des Zorns, Neids und Geitzes reden, die für den, der sich der Erziehung widmet, freilich durchaus verderblich ist. Ich will hier nur von Liebe und Spiel reden. Es ist für die Ruhe des Erziehers nicht genug, daß er kein Wollüstling sei; auch über die reinere Liebe muß er mit Vorsicht wachen, denn sie untergräbt gar leicht die Ruhe, die der Erzieher nicht entbehren kann. Der Erzieher soll lieben, aber nicht verliebt seyn. Noch mehr als vor der Liebe hüte sich der Erzieher vor der Leidenschaft des Spiels. Dem Erzieher muß jede Stunde zu wichtig seyn, als daß er es wagen möchte, sie mit elenden Karten zu verderben. Die Ruhe der Seele kann auch da nicht wohnen, wo immer der Gedanke an Gewinn oder Verlust herrscht. Es gibt der Freuden, der unschuldigen Freuden so viele — muß es denn gerade ein Spiel seyn? S. Cornelia oder Beiträge zur Beförderung der häuslichen Glückseligkeit, von Georg Philipp Moll. Tübingen, bei J. F. Heerbrandt. 1800. 278 S. 8.

Unterricht.

Unterrichten heißt: einem Menschen Erkenntnisse mittheilen, damit er sie habe, und wozu er will, und kann, gebrauche. Der Unterschied zwischen Erziehung und Unterricht wird durch den Zweck bestimmt, den sich der Lehrer beim Unterrichten, und der Pädagog beim Erziehen vorzusetzen hat. Der Lehrling übt und vervollkommnet seine Kräfte, während seine Kenntnisse erweitert, und der Zögling gewinnt Erkenntnisse, während seine Kräfte geübt und vervollkommnet werden; aber, was hier erfolgt, ist nicht als beabsichtigt, sondern als zufällig, als Gewinn und als etwas anzusehen, das auch ohne alle Absicht erfolgen muß. Absicht des Lehrers beim erstern ist Erweiterung der Erkenntniß; Absicht des Erziehers beim zweiten ist, oder sollte wenigstens seyn: Übung und Erweiterung der Kraft. Dem Erzieher ist der Unterricht Mittel zum Zweck; dem Lehrer ist er Zweck; der erste unterrichtet nicht als Lehrer, damit Erkenntnisse, sondern als Erzieher, damit Erkenntnißkräfte erworben werden; der andere setzt diese Kräfte, als bereits erworben, voraus, und bietet ihnen zum Erwerb Erkenntnisse an. Sein Geschäft beginnt, wo das des Erziehers endigt, und wer unterrichtet werden soll, damit er unterrichtet werde, der muß größtentheils schon erzogen seyn. Wo daher das Erziehungswesen ein bloses Maschinenwesen ist, da kann der Unterricht kaum etwas anderes und besseres seyn. — Aller Unterricht geht auf Mittheilung entweder theoretischer Erkenntnisse, (zum Gebrauch für den Willen, und durch ihn zum Gebrauch fürs Leben), oder praktischer (zur Richtung des Willens, und zum Gebrauch für die Vernunft in Bestimmung ihres Endzwecks). Wo das Unterrichten in diesem gänzlich ermangelt, ist das

Unterweisen in jenem, so sehr es damit gelingt, planlos, unvernünftig und pflichtwidrig; vieles Wissen und große Wissenschaft ohne Weisheit (ohne deutliches Bewußtseyn der Pflicht) ist Thorheit. S. Daubs Lehrbuch der Katechetik.

Unterrichten (belehren) heißt: in dem Denkvermögen eines Andern entweder ganz neue Begriffe hervorbringen, oder die schon vorhandenen von dunkeln zu klaren und vollständigen zu erheben. Jenes ist der Elementar= dieses ist der fortgesetzte Unterricht. Die objektiven Gegenstände des Unterrichts sind entweder sinnliche oder übersinnliche (Objektive des Anschauens oder des transzendentalen Denkens) S. Versuch eines Lehrbuches der allgemeinen Katechetik und Didactik, als Vorbereitung auf die religiös moralische. Zum Gebrauche für akademische Vorlesungen von F. W. Wolfrath, D. und erstem Prof. der Theologie, wie der Geschichte, Consistorialrath und Superintendenten in Rinteln. Lemgo, im Verlage der Meyerschen Buchh. 1807. 144 S. 8. (54 Kr.)

Wolfraths Begriff vom Unterrichten ist unrichtig. Nach seiner Definition gehörte das Lesen, Schreiben, Zeichnen, Musik, Lernen und dergleichen zum Unterricht. Offenbar ist der Begriff zu enge gefaßt, nämlich für den blos katechetischen Unterricht. Der Unterschied des Elementar = und des fortgesetzten Unterrichts zeigt sich als specifisch, nicht etwa nur dem Grade nach, dort im Unterricht, wodurch die Kraft für jedes Lernen in sich selbst geübt

wird, und hier, wo man sie irgend einen gegebenen Stoff, wozu sie vorbereitet worden, sich aneignen läßt. S. Jen. A. L. Z. N. 279. 1808.

Den Unterricht habe ich Mittheilung genannt, und damit auch seinen Unterschied von Erziehung, welche Erregung ist, hinlänglich ausgesprochen. Er setzt ein Lernen von der Seite des Zöglings voraus, und gibt neue Begriffe, Vorstellungen und Anschauungen, auf die der Geist durch sich selbst nicht gekommen wäre; dahin gehören also alle Gegenstände der Natur, alle Beschreibungen, alle Erzählungen von Begebenheiten, ferner das Lernen fremder Sprachen. Auch der Unterricht begleitet die Erziehung über die Stufen der Entwicklung, kann aber noch lange fortdauern, wenn diese aufgehört hat, ja, genau genommen, endet er erst mit dem Leben des Menschen. Wir lernen alle Tage. Der Sprachgebrauch des Umgangs nennt auch Bildung und Unterricht noch Erziehung im weitern Verstande, und hat darum Recht, einmal, weil Bildung und Unterricht treffliche Erregungsmittel der Geistesthätigkeit sind, und dann, weil sie unvermerkt alle Stufen der Entwicklung begleiten, und eine Erregung ohne sie, und sie ohne eine Erregung kaum möglich seyn dürfte. Der Unterricht, den man dem Zögling gibt, wird überhaupt bestimmt theils durch das Zeitalter, theils durch die Anlage des Lehrlings, theils durch das Geschlecht desselben; durch das Zeitalter, weil dieses einen gewissen Punkt hat, auf dem seine allgemeine Kultur steht, auf den der Lehrling gehoben werden muß; durch die Anlage aber, weil diese dem Lehrlinge vom Schicksal prädestinirt ist, und ihm einen bürgerlichen Beruf anweiset, den er nicht ungestraft übergehen wird. Es ist sicher das

wich-

tigste Augenmerk des Vaters, oder dessen, der statt seiner erzieht, die Anlage des Zöglings ausfindig zu machen. Millionen Menschen sind unglücklich, weil ihr Stand in der Gesellschaft ihrer Anlage widerspricht, weil sie nicht auf der rechten Stelle, entweder zu hoch oder zu niedrig, stehen, und der Kreis ihres Wirkens nicht für sie paßt; daher sie nichts oder verkehrtes wirken. S. Vorlesungen über die Theologie und das Studium derselben. Herausgegeben von Simon Erhardt. (Prof. des Realinstituts zu Nürnberg). Erlangen, bei J. J. Palm 1810. 345 S. 8.

Unter dem Unterricht ist zu verstehen die Kunst, und gesetzmäßige Erregung der geistigen Selbstthätigkeit zu einer solchen Richtung des Geistes, durch die es möglich wird, in demselben ein Wissen und Können hervorzubringen. S. Erziehung und Unterricht des weiblichen Geschlechts. Ein Buch für Eltern und Erzieher von Betty Gleim. Leipzig, bei G. J. Göschen 1810. 162 und 154 S. 8.

Verstandesübungen.

Kinder zum Denken, und zwar zum eigenen und richtigen Denken anzuführen, ist die erste Pflicht eines jeden Jugendlehrers. Nur unter der Bedingung, daß diese Pflicht erfüllt wird, kann der Schulunterricht den Kindern recht nützlich werden. Was hilfts, daß einer in seiner Jugend noch so viel mit seinem Gedächtnisse faßt, wenn er keinen richtigen Sinn damit zu verbinden im Stande ist? Können die vortrefflichsten Wahrheiten auf das Herz dessen, der sie nicht versteht, wohlthätig wirken? Kinder vergessen auch leicht manches von dem, was sie in der Schule auswendig gelernt haben; hingegen erworbene Fertigkeit im Denken ist ein bleibendes Gut, ein Gut, welches sie geschickt macht, nicht allein die vergessenen Wahrheiten aufs neue wieder zu sammeln, sondern sich auch solche Begriffe, welche sie noch nicht gehabt haben, durch eignes Forschen zu verschaffen. Zur Ausübung der genannten Pflicht findet ein Lehrer bei dem Unterricht in einer jeden den Kindern nützlichen Wissenschaft manche Gelegenheit. So wird z. B. das Lesen eine Verstandesübung, wenn der Lehrer mit seinen Kindern über das Gelesene spricht, und ihnen das, was sie nur zum Theil oder gar nicht verstehen, erklärt. Moralische Erzählungen üben das Denkvermögen der Schüler, wenn der Lehrer seine Schüler auf den Zweck des Handelnden, auf die Mittel, diesen Zweck zu erreichen, und auf die Ursachen des Erfolgs seiner Unternehmungen aufmerksam macht; wenn er sie frägt, wie sie sich in einem ähnlichen Falle betragen haben würden. Der Unterricht in der Religion setzt den Verstand der Schüler in Thätigkeit, wenn der Lehrer seine Schüler auf richtige und genau bestimmte Erklärungen und auf gründliche Beweise der Religionswahrheiten leitet; wenn er

sie die erlernten Wahrheiten auf ihr jetziges und künftiges Leben anwenden lehrt u. s. w. Das kalligraphische Schreiben hat freilich nur mechanische Fertigkeit zum Hauptzwecke; allein auch hier braucht der Lehrer den Verstand der Schüler nicht ganz ruhen zu lassen. Er kann seine Schüler während des Schreibens so wohl auf das Verhältniß der einzelnen Theile der Buchstaben, als der einzelnen Buchstaben selbst zu einander aufmerksam machen. Dieses wird überdieß noch den Nutzen haben, daß die Kinder in weit kürzerer Zeit schön schreiben lernen. Die Unterweisung im Rechnen kann vorzüglich eine mittelbare Verstandesübung werden. Nur muß der Lehrer, wenn sie es werden soll, nicht so, wie bisher häufig geschehen ist, und noch wohl geschieht, in dieser Wissenschaft mechanisch unterrichten, sondern durch geschickte Fragen seine Schüler dahin zu bringen suchen, daß sie die ihnen bekannten Begriffe zusammen stellen, um daraus Gründe für ihr jedesmahliges Verfahren herleiten zu können u. s. w. Da aber das eigene Denken von ganz besonderer Wichtigkeit ist, so kann es nicht überflüssig, sondern muß sehr zweckmäßig seyn, wenn ein Lehrer mit seinen Schülern in eigenen ganzen oder halben Stunden solche Unterredungen, die richtiges Denken der Schüler zur Hauptabsicht haben, anstellt. S. Materialien zu unmittelbaren Verstandesübungen in Volksschulen, von J. C. Möller, Lehrer und Oekonomen am Waisenhause in Altona. 2te verbesserte Ausgabe. Hamburg, bei Bachmann und Gundermann 1805. 244 S. 8.

Die einfachsten Verstandesübungen sind die, da der Lehrer in Unterredungen seinen Schülern Anleitung gibt, eine Menge sinnlicher Gegenstände, die in Eine Klasse gehören, aufzuzählen; einige Eigenschaften und Veränderungen dieser Gegenstände zu finden; und den wichtigsten Nutzen derselben anzugeben. Mehr zusammengesetzte Verstandesübungen sind die, da in katechetischen Gesprächen den Schülern zwei Dinge in der Absicht zusammengestellt werden, daß sie mehrere Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten oder Verschiedenheiten dieser Dinge aufsuchen sollen; in welchen sie angeleitet werden, Ursachen und Wirkungen aufzufinden und von einander zu unterscheiden. Das Aufsuchen der Aehnlichkeiten und Unähnlichkeiten, oder das Vergleichen und Unterscheiden, setzt natürlich Kenntnisse der zusammengestellten Gegenstände voraus. Daher muß der Lehrer, der seine Kinder Aehnlichkeiten und Verschiedenheiten zweier oder mehrerer Dinge finden lassen will, entweder vorher durch einfache Verstandesübungen auf die Eigenschaften, den Nutzen u. s. w. der einzelnen Dinge, die nachher mit einander verglichen, und von einander unterschieden werden sollen, seine Kinder leiten; oder er muß es, während des Vergleichens und Unterscheidens, wenn die Kinder eine neue Aehnlichkeit oder Unähnlichkeit angeben sollen, thun. Ursachen und Wirkungen aufzusuchen, und den Zusammenhang einzusehen, gehört vornehmlich für geübtere Schüler. Ebend.

Fischers Anweisungen für Landschullehrer.

Materialien zum frühen Unterricht in Bürger- und Industrie-Schulen. Von

Friedr. Eberhard von Rochow, Erbherrn auf Rekahn. Berlin und Stettin, bei F. Nicolai 1797. 47 S. 8.

Katechetische Anleitung zu den ersten Denkübungen der Jugend; von M. Joh. Christ. Dolz. Leipzig, bei J. A. Barth. 1799. 139 S. 8. Neue Auflage.

Materialien zur Erweckung und Übung des Verstandes und der Urtheilskraft der Kinder, zunächst zum Gebrauch beim häuslichen Unterricht, von J. A. C. Löhr, Pastor in der Altenburg vor Merseburg. Leipzig, bei G. Fleischer, d. J. 1799. 232 S. 8. Auch unter dem Titel: Erste Vorbereitungen für Kinder. 3tes Bändchen.

Elementarbegriffe oder Entwicklung vieler Begriffe, die zur Bestimmtheit im Denken und zum Verständniß vielgebrauchter Wörter dienen. Ein Handbuch beim öffentlichen und häuslichen Unterricht, und ein Nachtrag zu seinen Vorbereitungen, von J. A. C. Löhr. Frankf. a. M., bei Fr. H. Guilhauman. 1801. 560 S. 8.

Verstandesübungen nach Pestalozzis Lehrmethode zum Unterrichte für Kinder, von J. E. Fischer. Dresden, in der Hilscherschen Buchh. 1806. 75 S. 8.

Kleine Gymnastik der Sinnen- und Seelenkräfte, oder Vorübungen des Unterrichts zum Gebrauche für Väter und Erzieher. Von M.

Karl Hergang, Privatlehrer zu Zittau. Zittau und Leipzig, bei J. D. Schöps. 1806. 76 S. 8.

Magazin für Verstandesübungen als Vorbereitung zu eigentlich wissenschaftlichen Studien zum Gebrauch öffentlicher Lehranstalten, und beim Privatunterricht, von K. A. Schaller, Feldprediger des Regiments v. Rencuard zu Halle. Halle, bei Hemmerde und Schwetschke. 1806. 266 S. 8.

Vorschriften.

Neue Vorschriften zur leichten Erlernung der wahren englischen Geschäftshand von J. M. Moßner. Neue verbesserte Auflage. Nürnberg und Leipzig, bei Fr. Campe. 6 Blätter, Querfolio.

Neue Vorschriften zur Erlernung einer schönen und leichten deutschen Geschäftshand von J. M. Moßner. Neue verbesserte Auflage. Ebend. 6 Blätter Querfolio.

Leipziger kleine Vorschriften oder allgemeines und nützliches Schreibe-Büchlein. Erstes Heftchen. Geschärfte eckige Hand. Leipzig, in D. Meltzers Verlagshandlung. 12 Blätter 12. (6 grl.)

Der Schreibmeister, oder Anweisung, wie ein Jeder selbst seine Kinder lehren kann, schön und deutlich zu schreiben, nach 194 in Kupfer gestochenen Vorschriften, von Karl Jäck. Berlin 1792. 12 Tafeln, gr. Fol. (1 Thlr. 16 gr.)

Vorübungen in der Kalligraphie von J. Gottfr. Köppel. Ansbach 1784. 15 Blätter. 4. 1806. 17 Blätter.

Praktische Anweisung in der Kalligraphie für Geübtere, von Joh. Gottfr. Köppel. Ansbach 1783. 16 Blätter 4.

Anhang zu Pöhlmanns Schreibe-Lectionen, enthaltend 7 Blätter Vorschriften, mit

Current = Kanzlei = und lateinischen Buchstaben. Fürth 1804. (10 grl.)

Deutsche und lateinische Vorschriften, geschrieben von Joh. Peter Wetzel, Schreib= und Rechnungsmeister in Hamburg und zu bekommen in Christian Herolds Buchh. gestochen von Pengeling junior. 18 Blätter.

Vorschriften aus der Naturgeschichte, Erdbeschreibung, Himmelskunde, und andern nöthigen und nützlichen Kenntnissen, nach einem vom Hrn. G. K. Rath Seiler angegebenen Plane ausgefertiget, von Joh. Friedr. Löhr, Hochfreih. v. Winklerschen Schloßprediger zu Hemhofen. Erlangen, in der Bibelanstalt 1789. gestochen in Nürnberg, von J. G. Sturm. 16 Blätter in 4.

Neueste Musterschriften in deutscher Sprache. Wien und Leipzig, bei L. Hochenleiter und Compagnie. In Querquart.

XVI Vorschriften, oder gründliche Anweisung zum Schreiben, bestehend aus lateinischen, und deutschen Current = Kanzlei = Fractur Alphabeten und Texten, welche nach Curas Handstrichen eingerichtet sind. Königsberg, in der Hartungschen Buchh. liegend 4.

Tableaux d'écriture latine et françoise, ou de la main posée ou coulée. a Vienne, chez L. Hochenleiter et Comp.

Englische calligraphische Vorschriften, zum Gebrauch für Schulen, Privatunterricht und

eigene Übung. Weimar 1792. 8 Tafeln. In 4. (18 grl.)

Kurze und gründliche Anweisung nach der neuesten Art zierlich zu schreiben, von Georg Friedr. Vogel, Calligraphus. Nürnberg, bei Weigel und Schneider.

Lehrbuch der Kunst, schön und geschwind zu schreiben, von Joh. Wilh. Keßler, Organist an der Hauptkirche und Schreibmeister des Gymnasiums. Heilbronn, in Commission der Eckebrechtischen Buchh. 1787. 100 S. 4.

Vermehrte und verbesserte methodische Anweisung zur Schönschreiberei, von Joh. Christian Lebr. Hahn, geschrieben und gestochen. Dresden 1790 in Querfolio.

Systematische Anleitung zum Schön- und Geschwindschreiben, von C. G. Roßberg. 3 Abtheilungen. Dresden 1793 — 96. (9 grl.)

C. H. Möckels vollständige Anweisung zur deutschen Schönschreibekunst mit 24 in Kupfer gestochenen Vorschriften. Altenburg 1797. (2 Thlr.)

E. Tillichs Grundregeln der Schön- und Rechtschreibekunst. Mit 2 Tabellen für das lateinische und deutsche Alphabet, gezeichnet von Irmisch. Leipzig 1804. (1 Thlr.)

Der deutsche und englische Schreibmeister oder Vorschriften zur Erlernung der Current- Fractur- Canzlei- und englischen Hand-

schrift. Gestochen von Gründling. Leipzig, bei Fr. A. Leo. (geheftet 1 Thlr. 12 grl).

Vorlegeblätter, oder methodischer Unterricht im Schönschreiben, sowohl in der deutschen Current- und Kanzlei- als auch der französischen und englischen Schrift. Zum Gebrauche für öffentliche Schulen und bei dem häuslichen Unterricht; entworfen und gestochen von Adolph Bergmann. Erster Cursus. 31 Blätter. Leipzig, bei J. A. Barth. 1801. (1 Thlr. 4 grl.)

Anweisung zum Schönschreiben der kleinen und großen Currentbuchstaben, nach der Hallischen Lehrart, zum Gebrauch für Bürger- und Landschulen. Hildburghausen, bei Hanisch. 8101. 6 Bog. 8. (27 Kr).

Neuerfundenes Schreibe-Buch, durch welches man in den Stand gesetzt wird, in weniger denn der Hälfte der gewöhnlichen Lehrzeit eine schöne und deutliche Hand schreiben zu lernen. Für Schulen, Kinder und Erwachsene, und vorzüglich zum Privat- und Selbstunterrichte. Deutscher Cursus in 4 Heften. (3 grl.) Leipzig, bei E. F. Erlicher und W. Rein. 12 Blätter in 4.

Neues Leipziger Schreibe-Buch für Schulen und zum Privatunterricht. E. E. Hochlöbl. Rathe der Stadt Leipzig zugeeignet, von Schindler. Leipzig (16 grl.)

Theoretische und praktische Anleitung zur Kalligraphie von G. M. Noderer, Schreib- und Rechenmeister. Ansbach, im Verlag bei G. M. Rappold, Buchbinder. 1805. 12 Blätter. 4.

Zeichnen.

Die Erlernung der Zeichnungskunst ist in unsern Tagen den Kindern solcher Eltern, die zu den gebildeten Klassen gerechnet werden wollen, zum Bedürfnisse geworden. Der Jugendunterricht wird dadurch vervielfältiget. Die Bildung des Geschmacks aber hat nur in so fern dadurch gewonnen, als bei einigen ein näheres Interesse für die schönen Künste erweckt und die Liebe für sie im Ganzen gewissermassen privilegirt worden ist. Auf der andern Seite hingegen hat die wahre Kunst dabei verloren, wie sie immer verliert, wenn das Heer von Stümpern sich vergrößert, und nur wenige sich der Kunst ausschliessend widmen — der Kunst, die groß genug ist, um das kleine Leben eines einzelnen Menschen völlig zu erschöpfen. Bei alle dem wäre es in vieler andern Rücksicht nicht zu wünschen, daß der Jugend die Gelegenheit entzogen würde, sich im Zeichnen zu üben. Aber verbessern und erleichtern sollte man ihr diesen Unterricht, und sie, oder vielmehr ihre Lehrer, vor den Fehlern warnen, die bei der bisherigen Methode im Zeichnen gewöhnlich Statt gefunden haben. Die gemeinsten dieser Fehler sind: 1) das blinde Nachzeichnen. Man fängt gewöhnlich an zu zeichnen, ehe man noch das Geringste von Zeichnung versteht. Oft weiß der junge Zeichner nicht einmal, was diese oder jene Figur in der Zeichnung vorstellen soll, ob das, was er nachbildet, ein Steg oder ein Schlagbaum, ein Sieb oder ein Mühlstein seyn soll. Noch viel weniger weiß er, was die Menge von Strichen in der Schraffirung zuweilen vorstellen soll, besonders in solchen Zeichnungen, wo die Striche bunt durch einander laufen, und das erste Anlegen der Figuren nach den Umrissen durch die Ausführung in Licht und Schatten mehr verdorben als verschönert wird. 2) Das

ängstliche Nachzeichnen. So unsicher und schüchtern, wie der Anfänger im Zeichnen gewöhnlich ist, hält er sich, wenn er sich das Zeichnen recht angelegen seyn läßt, genau an seine Vorschrift. Zehnmal blickt er bei jedem Striche auf sein Vorbild, und zehnmal setzt er bei jeder einzelnen Linie wieder ab. Daraus entsteht der große Nachtheil, daß der junge Zeichner nie mit einer gewissen Festigkeit und Dreistigkeit zeichnen lernt, welches doch ein Haupterforderniß beim guten Zeichnen ist; und daß er Wochenlang bei einer Sache verweilt, die er in einer halben Stunde hätte vollenden können. Darüber ist schon Manchem das Zeichnen selbst verleidet worden; zumal da eine Arbeit immer um so weniger gelingt, je ängstlicher man dabei zu Werke geht. 3) Das undeutliche Nachzeichnen. Aus der Aengstlichkeit entspringt die nothwendige Folge, daß der Zeichner es nicht wagt, seinen Strichen die gehörige Stärke und den rechten Nachdruck zu geben. Die ganze verkrizzelte Zeichnung sieht aus, als wenn sie verwischt wäre, und wenn der Lehrer nicht hier und da mit einem gefälligen Drucker nachhelfen wollte, so würde man gar nichts Lebendiges in dem todten Bilde erblicken. 4) Das ewige Nachzeichnen. Wir lernen nach Vorbildern zeichnen, um mit der Art und Weise bekannt zu werden, wie man natürliche Gegenstände durch Zeichnung auszudrücken pflegt. Dies sollte dahin führen, daß wir Versuche machen lernten, bisweilen Gegenstände nach der Natur zu zeichnen, oder uns ihr Bild in der Phantasie so zu vergegenwärtigen, daß wir es auch ohne Vorbild aus dem Kopfe zeichnen, und in der Folge nach Willkühr durch eigene Compositionen verändern könnten. Denn so wie wir nach Vorschrift schreiben lernen, nicht um Vorschriften immer und ewig zu copiren, sondern um in der Folge schreiben zu können, was wir nur immer

wollen; eben so sollten wir auch nach Vorschrift zeichnen lernen, um künftig einmal ohne Vorschrift alles zeichnen zu können, wovon wir ein Bild entweder vor den Augen stehen haben, oder in der Phantasie erblicken. Dazu wird aber eine eigene Übung erfordert. So lange es noch an dieser fehlt, und so lange der Zeichenschüler keine besondere Anleitung dazu erhält, bleibt auch das Zeichnen für ihn eine hermetische Kunst, von der er wenig oder gar keinen Gebrauch in seinem künftigen Leben machen wird. Siehe Journal für Kinder, Eltern und Erzieher. Zweite Abtheilung. Der Rathgeber. Herausgegeben von F. J. Bertuch und C. Ph. Funke. Erster Jahrgang. Nr. II. Februar 1806. Mit ausgemalten und schwarzen Kupfern. Weimar, im Verlage des Landes-Industrie-Comptoirs. 8.

Ich ließ alle meine Zöglinge zeichnen und malen lernen; ich gab ihnen die besten Lehrer, und ließ sie alle in einem Alter von fünf bis sechs Jahren das Zeichnen anfangen. Was war der Erfolg davon? Keines von ihnen machte in den ersten vier Jahren die geringsten Fortschritte. Die drei folgenden Jahre brachten sie endlich von Zeit zu Zeit und wie durch Zufall einige erträgliche Köpfe u. a. zu Stande; aber vom dreizehnten bis zum sechzehnten Jahre waren die Fortschritte bedeutend, und wurden jeden Tag schneller. Ich bemerkte von der Zeit an, daß sie weniger durch die Fertigkeit der Hand, als durch die Richtigkeit des Augenmaases vorwärts schritten, welches sich täglich durch die Beschauung von Denkmälern, von Gemälden in Kirchen, Gemälde- und Kupferstichsammlungen, Gemäldeauctionen u. s. w., wohin wir häufig in Begleitung eines Künstlers giengen, bildete. Da

war es eigentlich, wo sie den besten Unterricht im Zeichnen und Malen nahmen; sie gewöhnten sich zu vergleichen, verständig zu urtheilen, und das ist das ganze Geheimniß der Kunst. Das Zeichnen ist für alle Kinder die langweiligste Beschäftigung, und für sehr lange Zeit das unnützeste Studium. Ich weiß wohl, daß es viele Familien gibt, wo man sehr hübsche Köpfe aufzeigt, welche Kinder von neun bis zehn Jahren gemacht haben sollen, oder kleine Landschaften und gemalte Blumen von jungen Mädchen dieses Alters; aber alle diese kleinen Kunstwerke sind entweder vom Zeichenmeister ausgebessert, oder oft fast ganz verfertigt. Die Betrügereien in dieser Art sind allgemein; die meisten Eltern oder Lehrer geben nicht darauf Acht, vermuthen sie nicht, oder begünstigen sie selbst. Ich wachte über diesen Punkt sehr strenge, und aller meiner Sorgfalt ungeachtet, bin ich oft hintergangen worden. Es ist demnach unmöglich, diese List zu verhüten, so lange die Zöglinge ihrem Alter und ihrer geringen Kenntniß nach ausser Stand sind, wirkliche Fortschritte zu machen. Die Lehrer wollen sich den Eltern empfehlen, die Kinder fürchten ausgezankt zu werden. s. Nouvelle méthode d' enseignement pour la première enfance, par Madame de *Genlis*. Hambourg et Brunswiek, chez P. F. Fauche et Comp. 1799. 426 S. 8.

Einige
sehr nützliche Jugendschriften,
welche
allen Aeltern, zur Bildung ihrer Kinder, mit Recht empfohlen werden können.

Neues A B C= und Lesebüch, enthält: Geschichten, Naturgeschichte u. s. w. Mit 25 Kupfern. Neue Auflage. 8. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Kleines A B C= und Lesebuch. Mit 24 Kupfern aus der Naturgeschichte. Neue Aufl. 8. 8 gr. oder 36 kr.

Neue Bilderfibel für Kinder aller Stände. Mit 25 Kupfern. Neue Aufl. 8. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Neue Bilderfibel. Mit 25 Kupfern. Neue Auflage. 8. 8 gr. oder 36 kr.

Kleine Fabelwelt für kleine Leute, oder Sammlung der schönsten und lehrreichsten Fabeln für die Jugend. Mit vielen Kupfern. Neue Auflage. 16. 2 Thlr. oder 3 fl. 36 kr.

Funke, C. P. moralisches Bilderbuch zur angen. und lehrreichen Unterhaltung für die Jugend. Neue Aufl. Mit gemalt. Kupf. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

— — Familien=Bilderbuch zur angenehmen und lehrreichen Unterhaltung der Jugend. Mit 32 illum. Kupfern. 2 Thlr. 12 gr. oder 4 fl. 30 kr.

— — allgemeiner Inbegriff der nöthigsten Wissenschaften für jeden gebildeten Menschen. Neue Auflage. gr. 8. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

Glatz, J. kleine Geschichten und Erzählungen für die Jugend. 2te Aufl. 8. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

— — das goldene A B C für Kinder, die schon lesen können, oder Lehren der Sittlichkeit und Tugend in Geschichten. Mit 24 fein gemalten Kupfern. 8. 1 Thlr. 12 gr. oder 2 fl. 42 kr.

Der neue Jugendfreund. Ein lehrreiches Bilderbuch für Kinder. Mit vielen Kupfern. 16. 2 Thlr. oder 3 fl. 30 kr.

Kinderfreuden, ein angenehmes Spielbuch für Kinder, mit vielen Kupf. 4. 2 Thlr. oder 3 fl. 30 kr.

Chronologisches Lotto, oder versinnlichte Zeitrechnung vom Anfang des 9ten bis zum Schlusse des 18ten Jahrhunderts. 1 Thlr. 8 gr. oder 2 fl. 24 kr.

Mayer, Julie, Briefe für junge Mädchen, zur Unterhaltung und Nachahmung. 8. 12 gr. oder 48 kr.

Moßners, J. M. große Vorschriften, 2 Theile, deutsch und englisch, gr. 4. 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

— — kleine Vorschriften, 2 Theile, deutsch und englisch. 4. 16 gr. oder 1 fl. 12 kr.

— — dieselben auf Pappe und in Futteral, 2 Theile, 1 Thlr. oder 1 fl. 48 kr.

Neuer Orbus pictus in sechs Sprachen, oder das unterhaltende und belehrende Bilderbuch für Kinder von jedem Alter. Mit vielen Kupfern. Neue Aufl. 16. 2 Thlr. oder 3 fl. 30 kr.

Pöhlmann, D. J. P. Elementarbuch für die Jugend, 1 Theil; oder Fibel, mit 16 illumin. Kupfern. 8. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr.

— — desselben Werks 2ter Theil, oder Agnes und ihre Kinder. Ein Lesebuch zur Erzeugung religiöser Gesinnungen. Mit Kupf. 8. 20 gr. oder 1 fl. 30 kr.

Seidel, G. C. F. Sammlung unterhaltender und belehrender Reisebeschreibungen für die Jugend. Mit Kupf. 8. 2 Thlr. oder 3 fl. 30 kr.

Spieker, C. W. Vater Hellwig unter seinen Kindern. 2 Theile. 8. Mit Kupfern. 2 Thlr. 16 gr. oder 4 fl. 48 kr.

B S B
MÜNCHEN

BSB Bayerische StaatsBibliothek

MDZ Münchener DigitalisierungsZentrum Digitale Bibliothek

Reuter, D.

Pädagogisches Real-Lexicon oder Repertorium für Erziehungs- und Unterrichtskunde und ihre Literatur ein tägliches Hülfsbuch für Eltern und Erzieher

Nürnberg 1811

Paed.th. 6756 i
urn:nbn:de:bvb:12-bsb10764862-5